

Down Syndrome International



**Udhëzues Ndërkombëtar
për Edukimin e Personave
me Sindromën Down**



Udhëzues Ndërkombëtar për Edukimin e Personave me Sindromën Down

Botues: Down Syndrome International

Data e Botimit: 2020

ISBN: 978 -1 -78972 -083 -9

Autorë:

Rhonda Faragher  <https://orcid.org/0000-0003-0245-9934> Penny Robertson, OAM

Gillian Bird

Përkthimi nga anglishtja: Ilira Elbasani from We translate Albania

Ky dokument është një përkthim i versionit origjinal në anglisht të botuar nga Down Syndrome International (DSi) ISBN: 978-1-78972-083-9 (2020). Përkthyesit kanë ndërmarrë të gjithë hapat për të krijuar një kopje të plotë dhe të saktë të origjinalit. Megjithatë, DSi nuk mund të pranojë asnjë përgjegjësi për çdo keqinformim ose keqinterpretim që rrjedh nga ky përkthim.

Translation from English: Ilira Elbasani from We translate Albania

This document is a translation of the original English version published by Down Syndrome International (DSi) ISBN: 978-1-78972-083-9 (2020). All steps have been taken by the translators to create a complete and accurate replica of the original. However, DSi cannot accept any responsibility for any misinformation or misinterpretation arising from this translation.



Down Syndrome
Albania



Selia

Down Syndrome International

Langdon Down Centre

2A Langdon Park

Teddington

Middlesex

TW11 9PS

Royaume-Uni

+44 (0)1395 493108

contact@ds-int.org

Cituar si:

Faragher, R., Robertson, P., & Bird, G. (2020). *International guidelines for the education of learners with Down syndrome*. Teddington, UK: DSi

Copyright ©2020



Ky botim është licencuar në bazë të Licencës Ndërkombëtare Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0".

■ TABELA E PËRMBAJTJES

Falënderime		i
1. Hyrje		1
1.1	Qëllimi	1
1.2	Historiku	1
1.3	Struktura dhe Përmbajtja e Udhëzuesit	2
2. Faktorët kryesorë në edukimin e personave me sindromën Down		4
2.1	Konceptet e të Drejtave të Njeriut pjesë e KDPAK	4
2.1.1	Edukimi gjithëpërfshirës i personave me sindromën Down	4
2.1.2	Të mësuarit gjatë gjithë jetës	5
2.1.3	Mundësi të barabarta	5
2.2	Karakteristikat e personave me sindromën Down	6
2.2.1	Shikimi	6
2.2.2	Dëgjimi	6
2.2.3	Gjuha, të folurit dhe komunikimi	7
2.2.4	Kujtesa dhe aftësitë konjitive	8
2.2.5	Aftësitë motorike fine dhe globale	8
2.2.6	Problemet shëndetësore dhe dhembja	9
2.3	Rekomandimet pas shqyrtimit të faktorëve kryesorë	10
3. Udhëzime për Drejtimin dhe Menaxhimin		11
3.1	Ndërtimi i një kulture gjithëpërfshirëse në mjediset arsimore	12
3.1.1	Përcaktimi i qëllimeve të përbashkëta drejt gjithëpërfshirjes	13
3.1.2	Harmonizimi me politikat dhe procedurat e sistemit	14
3.2	Drejtimi, menaxhimi dhe organizimi i personelit	15
3.2.1	Procesi i akomodimit të personelit të ri	15
3.2.2	Drejtimi i ekipit përfshirë mësuesin ndihmës	16
3.3	Rekomandime për drejtimin dhe menaxhimin	18
4. Udhëzime mbi Mësimdhënien		19
4.1	Edukimi i Mësuesve	19
4.1.1	Edukimi bazë i mësuesve	19
4.1.2	Formimi profesional në lidhje me sindromën Down	21
4.1.3	Mësuesit e specializuar	21
4.2	Planifikimi i mësimdhënies	22
4.2.1	Planifikimi i praktikave gjithëpërfshirëse	22
4.2.2	Strategjitë për mbështetjen e nevojave në të nxënë	24
4.2.3	Planet e Edukimit Individual	25
4.3	Mësimdhënia në klasat gjithëpërfshirëse	26
4.3.1	Përshtatja e klasës për procesin e të nxënë	26
4.3.2	Inkurajimi i sjelljeve pro të nxënë	26
4.4	Rekomandime për mësimdhënien	28

5. Udhëzime për Edukimin	29
5.1 Përpara shkollimit	29
5.1.1. Ndërhyrja e hershme	29
5.1.2. Përgatitja për kalimin në shkollë	30
5.2 Gjatë shkollimit	31
5.2.1. Shkolla fillore	32
5.2.2. Shkolla e mesme	32
5.2.3. Përfundimi i shkollës	34
5.3 Periudha pas shkollës	35
5.3.1. Arsimi i lartë dhe profesional	36
5.3.2. Të mësuarit në vendin e punës	37
5.3.3. Të mësuarit gjatë gjithë jetës	38
5.4 Rekomandime në lidhje me edukimin	41

6. Referenca	42
---------------------	-----------

Shtojca

Lista e Plotë e Rekomandimeve	50
Faktorët kryesorë	50
Drejtimi dhe menaxhimi	50
Mësimdhënia	51
Të mësuarit	51

FALËNDERIME

Ky Udhëzues u përgatit për Down Syndrome International nga Rhonda Faragher, Penny Robertson dhe Gillian Bird, me kontributin dhe nën mbikëqyrjen e Helen Powell dhe Andrew Boys. Iffat Jahan dha ndihmesën e tij me kërkimin e literaturës.

Emri

Interesi i Deklaruar

Dr Rhonda Faragher, PhD

- Drejtore, Programi i Kërkimit të Sindromës Down në Universitetin e Queensland-it
- Professore e Asociuar për Edukimin Gjithëpërfshirës, "School of Education, Universiteti i Queensland-it".
- Administratore, Down Syndrome International
- Drejtore e Pavarur, Sindroma Down Australi
- Kryetare e Grupi Kërkimor të Sindromës Down të Shoqatës Ndërkombëtare për Studimin Shkencor të Aftësive të Kufizuara Intelektuale dhe Zhvillimore
- Nënë e një vajze të rritur me sindromën Down

Penny Robertson, OAM

- Nënë e një vajze të rritur me sindromën Down
- Presidente e mëparshme: Shoqata për Sindromën Down e Australisë Jugore, Shoqata Australiane e Sindromës Down dhe Federata e Sindromës Down së Azisë Qendrore dhe Paqësorit
- Anëtare Bordi, themeluese dhe administratore aktuale: Down Syndrome International
- Themeluese e Australian International Schools, Indonezi

Gillian Bird

- Drejtore e Shërbimeve, Shoqata e Sindromës Down (Angli, Uells dhe Irlanda e Veriut)

Helen Powell

- Menaxhere Programi, Down Syndrome International

Andrew Boys

- Drejtor Ekzekutiv, Down Syndrome International
- Ka një vëlla me sindromën Down
- E ëma është Drejtore Ekzekutive e Shoqatës së Sindromës Down (Angli, Uells dhe Irlandë e Veriut)

■ 1 HYRJE

1.1 QËLLIMI

Përmes botimit të këtij Udhëzuesi, Down Syndrome International (DSi) synon të përmirësojë edukimin e personave me sindromën Down në mbarë botën dhe të kontribuojë në përmbushjen e së drejtës së tyre për edukim gjithëpërfshirës dhe njësoj cilësor duke promovuar edukimin e tyre gjatë gjithë jetës, në përputhje me Nenin 24 (E drejta për Edukim) të Konventës së Kombeve të Bashkuara për të Drejtat e Personave me Aftësi të Kufizuara (KDPAK, OKB, 2006) dhe Objektivin e Zhvillimit të Qëndrueshëm Nr. 4 (OZHQ 4 - Edukimi) të Agjendës për Zhvillimin e Qëndrueshëm të Kombeve të Bashkuara (OKB, 2015).

Përmes këtij Udhëzuesi, DSi synon të:

- japë rekomandime të dala nga studime të ndryshme, politika dhe praktika;
- ndihmojë vendet anëtare të DSi në përmbushjen e detyrimeve të tyre në respektim të KDPAK-së, për sa i përket edukimit;
- ndihmojë aktorët e përfshirë në fushën e edukimit, duke përfshirë, por pa u kufizuar në, organizatat anëtare të DSi në nivel kombëtar, rajonal dhe botëror, për të advokuar ndryshime pozitive dhe për të kërkuar llogari pranë autoriteteve arsimore;
- ofrojë udhëzime specifike për të gjithë aktorët e përfshirë në sistemin arsimor (përfshirë personat me sindromën Down, familjarët e tyre, kujdestarët dhe advokuesit, profesionistët e edukimit, menaxherët, ofruesit e shërbimeve dhe autoritetet si dhe, organizatat dhe strukturat arsimore të specializuara për personat me aftësi të kufizuara në nivel kombëtar, rajonal dhe botëror) mbi mënyrën e miratimit të praktikave më të mira për edukimin e personave me sindromën Down; dhe
- inkurajojë zhvillimin e udhëzuesve kombëtar (ose rajonal) për edukimin, mbështetur në raste suksesi dhe në praktikat më të mira për personat me sindromën Down, duke marrë në konsideratë pabarazitë në burime në vende të ndryshme në botë.

1.2 HISTORIKU

Studimet e ndryshme, praktika dhe politikat i shërbejnë edukimit të të gjithë personave (OECD, 2007), përfshirë ata me sindromën Down. Ky Udhëzues vjen përpos tre udhëzuesve të lartpërmendur, me potencialin për të informuar dhe për tu informuar respektivisht. Figura 1 jep një paraqitje në formë diagrame të pozicionimit të këtij Udhëzuesi. Studimet e ndryshme, Politikat dhe Praktika influencojnë njëra-tjetra në çdo vend apo kontekst. Ky Udhëzues mund të udhëheqë politika dhe praktika, si dhe të ketë ndikim te të gjitha studimet e ndërmarra tashmë. Shigjetat me dy drejtime tregojnë se Udhëzuesi është hartuar mbi tregues nga të tre këto procese.

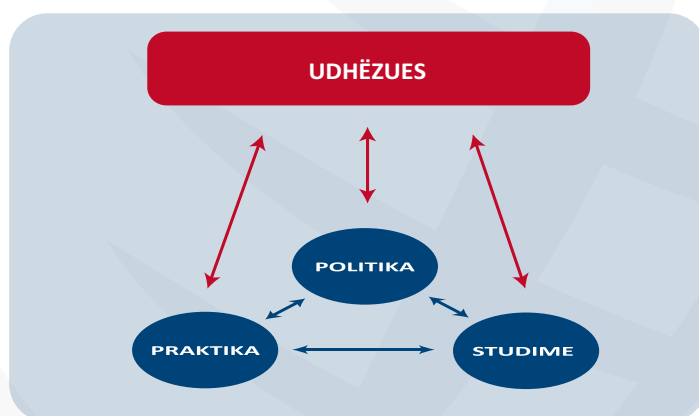


Figura 1- Marrëdhënia e Udhëzuesit me studime, praktika dhe politika të ndryshme

Të shumtë janë faktorët që vështirësojnë edukimin e personave me sindromën Down përfshirë, shëndeti i tyre, statusi socio-ekonomik (SSE) dhe konteksti. Në Figurën 2 janë renditur disa nga faktorët që mund të ndikojnë procesin e të mësuarit. Edhe pse rëndësia e këtyre faktorëve është e njohur tashmë, ata nuk përbëjnë thelbin e këtij punimi.



Figura 2 - Faktorët që ndikojnë të mësuarit dhe pozicioni i Udhëzuesit të Edukimit

Duhet theksuar se fushat e mbivendosura në Figurën 2 shpesh përfaqësojnë fushat ku hasen më shumë vështirësi në lidhje me edukimin e personave me sindromën Down. Udhëzuesi njeh sa më sipër, dhe gjetjet studimore të politikave dhe praktikave të cilat ofrojnë instruksione të mëtejshme. Pikat kryesore janë përmbledhur te Rekomandimet.

1.3 STRUKTURA DHE PËRMBAJTJA E UDHËZUESIT

Faktorët që ndikojnë te të mësuarit gjatë gjithë jetës të personave me sindromën Down janë ndarë në tre seksione: Drejtimi dhe Menaxhimi (Seksioni 3), Mësimdhënia (Seksioni 4) dhe Edukimi (Seksioni 5). Secili seksion identifikon gjetjet kryesore të studimeve, rasteve praktike dhe politikave dhe rekomandimet përkatëse. Figura 3 paraqet një përmbledhje grafike të Udhëzuesit.



Figura 3 - Përmbledhje grafike e Udhëzuesit të Edukimit të DSI

Ndërkohë, në Seksionin 2 të Udhëzuesit, përshkruhen disa nga faktorët kryesorë në edukimin e personave me sindromën Down, së bashku me rekomandimet që i vijnë në ndihmë interpretimit të Udhëzuesit në varësi të rrethanave lokale. Tri konceptet kryesore të të drejtave të njeriut, të identifikuar në Nenin 24 të KDPAK-së mbi rëndësinë e edukimit të personave me sindromën Down, analizohen në Seksionin 2.1: përkatësisht, **Edukimi Gjithëpërfshirës , të Mësuarit gjatë gjithë Jetës dhe Mundësitë e Barabarta** . Këto koncepte diskutohen më tej te shënimet udhëzuese. Ato pasohen nga një përmbledhje e shkurtër e karakteristikave të të mësuarit të personave me sindromën Down në Seksionin 2.2.



■ 2. FAKTORËT KRYESORE NË EDUKIMIN E PERSONAVE ME SINDROMËN DOWN

2.1 KONCEPTET E TË DREJTAVE TË NJERIUT PJSË E KDKAK

Vendosja e këtij Udhëzuesi në shërbim të zbatimit të KDKAK realizohet përmes tre koncepteve kryesore që lidhen me edukimin.

2.1.1 Edukim gjithëpërfshirës për personat me sindromën Down

Në një nga Forumet më të fundit Ndërkombëtare mbi Gjithëpërfshirjen dhe Barazinë në Edukim (UNESCO, 2019), UNESCO do ta përkufizonte Gjithëpërfshirjen si:

një proces transformues që siguron pjesëmarrje të plotë dhe qasje në mundësi cilësore edukuese për të gjithë fëmijët, të rinjtë dhe të rriturit, duke respektuar dhe vlerësuar diversitetin dhe eliminuar të gjitha format e diskriminimit në sistemin arsimor dhe përmes edukimit. Termi gjithëpërfshirje mbart në vetvete një angazhim për të shndërruar institucionet parashkollore, shkollore etj., në mjedise edukuese ku të gjithë vlerësohen dhe ndjehen pjesë e qenësishme dhe ku diversiteti shihet si pasuri.

Edukim gjithëpërfshirës do të thotë që të gjithë personat kanë mundësi të ndjekin dhe të mirëprehen në mjediset arsimore dhe të mbështeten për të mësuar, kontribuar dhe marrë pjesë në të gjitha aspektet e këtij konteksti. **Edukim gjithëpërfshirës** do të thotë që të gjithë janë të mirëpretur në shkollat e zonave ku banojnë, të edukohen në klasa të përshtatshme dhe të rregullta sipas grupmoshës, të përfshihen në të gjitha aspektet e jetës në shkollë dhe, të marrin mbështetjen e duhur sipas nevojave.

Sipas këtyre përkufizimeve, shkollat dhe klasat e specializuara nuk janë gjithëpërfshirëse, por pranohet që ato mund të jenë opsioni i vetëm ekzistues në disa kontekste dhe, me disa përjashtime, disa aspekte të këtij Udhëzuesi mund të jetë i zbatueshëm në ato mjedise. Në këto raste, Udhëzuesi mund të konsiderohet frymëzues dhe në funksion të angazhimit për Edukim Gjithëpërfshirës.

Po ashtu, Edukimi Gjithëpërfshirës ndryshon nga Përjashtimi, Veçimi dhe Integrimi, siç përcaktohet nga Komiteti i KDKAK:

***Përjashtimi** ndodh kur personave, në mënyrë të drejtpërdrejtë ose të tërthortë, iu ndalohet ose mohohet çdo lloj qasjeje në edukim. **Veçimi** ndodh kur edukimi i personave me aftësi të kufizuara realizohet në mjedise të veçuara, të projektuara ose të përdorura për t'iu përgjigjur një ose disa aftësive të kufizuara, të ndarë nga personat e tjerë. **Integrimi** është procesi i vendosjes së personave me aftësi të kufizuara në institucionet ekzistuese të arsimit të përgjithshëm, për sa kohë personat me aftësi të kufizuara përshtaten me kërkesat e standardizuara të institucioneve të tilla. (Komiteti i Kombeve të Bashkuara për të Drejtat e Personave me Aftësi të Kufizuara, 2016, f. 4)*

Personat me aftësi të kufizuara, të arsimuar në klasat e arsimit të përgjithshëm, kanë arritur rezultate më të mira se personat, të cilët janë arsimuar në mjedise të veçuara (për një përmbledhje të literaturës studimore, shihni për referencë Hehir dhe të tjerë, 2016). Studime specifike në kuadër të sindromës Down mbështesin po ashtu këtë gjetje (de Graaf, van Hove, & Haveman, 2013). Zhvillimi emocional/social është më suksesshëm në mjediset gjithëpërfshirëse (Buckley, Bird, Sacks, & Archer, 2006). Është pranuar gjithashtu lidhja midis edukimit gjithëpërfshirës dhe përfshirjes sociale (Agjencia Evropiane për Nevoja të Veçanta dhe Edukim Gjithëpërfshirës, 2018).

2.1.2 Të mësuarit gjatë gjithë jetës

Koncepti i dytë i rëndësishëm i KDPAK është njohja se të mësuarit është një aktivitet që ushtrohet gjatë gjithë jetës. Të mësuarit gjatë gjithë jetës nënkupton që edukimi ndodh gjatë gjithë jetës, përfshirë periudhën para dhe pas viteve zyrtare të shkollimit. Për personat me sindromën Down, edukimi mbart sfidat e tij. Për momentin, jetëgjatësia e tyre mesatare parashikohet deri në pesëdhjetë vjeç, me një në dhjetë persona që jetojnë deri në shtatëdhjetë vjeç (Torr, Strydom, Patti, & Jokinen, 2010). Kjo moshë mund parashikohet të jetë edhe më e gjatë. Ndërsa dikur mendohej se të mësuarit e arrin pikun në adoleshencën e vonë, studime të ndryshme i kanë hedhur poshtë këto pretendime, duke dëshmuar rëndësinë kritike të vijueshmërisë së mundësive për të ndjekur shkollën përtej shkollës së mesme (de Graaf & de Graaf, 2016; Moni & Jobling, 2001). Të rriturit me sindromën Down gëzojnë të drejtën të vijnë zyrtarisht dhe jo zyrtarisht edukimin e tyre edhe pasi të kenë mbaruar shkollën e mesme.



2.1.3 Mundësi të barabarta

Vendimet mbi ato që do t'iu mësohen personave me sindromën Down, shpesh merren në bazë të parashikimeve të nevojave të tyre gjatë moshës së rritur. Në praktikë, kjo ka potencialin të kufizojë mundësitë e edukimit të tyre p.sh., fëmija i shkollës fillore hiqet nga klasa e gjuhëve të huaja ose nxënësit të shkollës së mesme nuk i ofrohen lëndë shkencore. E drejta për një kurrikul të gjerë dhe të ekuilibruar dhe, për aktivitete ekstra-kurrikulare mbi baza të barabarta me të tjerët, është një e drejtë e parashikuar nga KDPAK. Ky Udhëzues ofron një shpjegim të mëtejshëm të mënyrave se si kjo mund të realizohet në kontekste të ndryshme edukimi.

Pavarësisht nga sa më sipër, është e rëndësishme të theksohet se të gjitha të drejtat e njeriut janë të ndërlidhura me njëra-tjetrën. E drejta për edukim nuk mund të realizohet, nëse nuk zbatohen të drejtat e tjera. Dhe, nëse e drejta për edukim realizohet, ajo mund të çojë në realizimin e të drejtave të tjera.

2.2 KARAKTERISTIKAT E PERSONAVE ME SINDROMËN DOWN

Personat me sindromën Down janë individë me një larmi pikash të forta dhe të aftë për të përballuar një mori sfidash. Të gjithë ata gëzojnë aftësi për të mësuar dhe për ta vijuar atë gjatë gjithë jetës së tyre. Miti se piku i të mësuarit arrihet në adoleshencë është hedhur poshtë prej kohësh nga studime dhe raste të ndryshme praktike. Në mbarë botën, personat me sindromën Down po japin shembuj të arritjeve në shumë fusha të edukimit ku ata vetë janë edukuar me mbështetjen e duhur nga edukatorë, të cilët kishin besim në suksesin e tyre. Janë disa karakteristika të lidhura me sindromën Down që dihet se prekin pak a shumë të nxëniet e personave në fjalë. Ky seksion ofron një përmbledhje të shkurtër të karakteristikave të rëndësishme që duhet të mbahen parasysh gjatë planifikimit të orëve mësimore. Për detaje të mëtejshme shihni për referencë Couzens dhe Cuskelly (2014). Është e rëndësishme të sqarohet se çdo person me sindromën Down është i veçantë, dhe karakteristikat e mëposhtme përfaqësojnë karakteristika të mundshme, të cilat jo domosdoshmërisht gjenden te të gjithë ata. Aty ku ekzistojnë vështirësi, duhet siguruar mbështetje dhe duhen marrë masat përkatëse. Mosarritja e suksesit në procesin e të mësuarit mund të vijë si pasojë e mungesës së masave të duhura dhe jo për shkak të paaftësisë së ndonjë personi për të mësuar.

2.2.1 Shikimi

Vështirësitë në shikim janë të zakonshme tek individët me sindromën Down. Shumica e tyre do të ketë nevojë për lente korrigjuese. Katarakti është gjithashtu i zakonshëm. Edhe nëse personi mund të mos ketë nevojë për syze ose mban syzet e duhura, mprehtësia e shikimit mund të zvogëlohet. Charleton dhe Woodhouse këshillojnë se:

Është shumë e rëndësishme që prindërit, edukatorët dhe profesionistët e kujdesit shëndetësor të jenë të vetëdijshëm që personat me sindromën Down nuk e shohin botën aq qartë si popullata tipike. Materialet mësimore në shkollë që shihen më lehtë nga fëmijët tipikë mund të krijojnë pengesa për fëmijët me sindromën Down. Modifikimi i materialeve si, shkrimi me stilolaps të zi dhe theksimi i shkronjave, mund të jenë elementë vendimtar midis suksesit dhe dështimit në një detyrë shkollë. (Charleton & Woodhouse, 2015, f. 84)

2.2.2 Dëgjimi

Shumica e personave me sindromën Down përjetojnë humbje të dëgjimit. Kjo ndodh kryesisht për shkak të humbjes së dëgjimit përçues nga otitis media (inflamacioni i veshit të mesëm), që prek deri në 93% të fëmijëve të vegjël dhe 68% të fëmijëve në moshë shkollë (McNeill, Sheehan, & Marder, 2015). Kjo është periudha kur zhvillimi i gjuhës arrin kulmin e vet, kështu që trajtimi intensiv i kësaj gjendjeje, sipas rastit, është i dobishëm. Humbja e dëgjimit sensoro-neural (për shkak të sëmundjes së veshit të brendshëm ose dëmtimit të nervit) është gjithashtu mjaft e përhapur, duke qenë lloji më i zakonshëm i humbjes së dëgjimit në moshën e rritur.

Humbja e dëgjimit përçues në vitet e para të jetës mund të ketë një ndikim edhe më të madh në zhvillimin e gjuhës dhe të folurit në fazat e mëvonshme tek nxënësit me sindromën Down, në krahasim me fëmijët e tjerë (Laws & Hall, 2014). Aty ku është e mundur, rekomandohen sesione terapie gjuhe dhe foluri, të kombinuar me trajtime mjekësore dhe aktivitete edukuese. Fëmijët që kanë humbur të dëgjuarit përçues mund të mos shfaqin simptoma të tjera, si p.sh., ethe. Edhe kjo gjendje shëndetësore ka luhatjet e saj, duke e bërë veçanërisht të vështirë për prindërit dhe mësuesit të dallojnë rastet kur procesi i të dëgjuarit është prekur. Më e përshtatshme është të supozohet se dëgjimi i një personi është prekur tashmë.

2.2.3 Gjuha, të folurit dhe komunikimi

Personat me sindromën Down shpesh shfaqin vështirësi në gjuhë dhe të folur, megjithëse vështirësitë e të mësuarit të gjuhës ndryshojnë nga personi në person. Po ashtu, siç edhe u përmend në seksionin e mëparshëm, shkalla e dëmtimit të dëgjimit dhe mosdisponueshmëria e trajtimeve dhe mbështetjes, ndikojnë në nivelin e dëmtimit të gjuhës, të folurit dhe komunikimit.

Personat shfaqin pika relativisht të forta të fjalorit perceptues (gjuha e kuptuar), ndërkohë që mund të kenë një fjalor më të zhvilluar sesa sugjerojnë njohuritë e tyre gramatikore. Profili i të nxëniet përfshin vështirësi në procesimin verbal (të kuptuarit e asaj që ata dëgjojnë), shoqëruar me kufizime afatshkurtra të kujtesës verbale. Ata mund të përjetojnë edhe vështirësi fonologjike - perceptimi i strukturave zanore të fjalëve (Couzens & Cuskelly, 2014). Të lexuarit është një nga pikat relativisht të forta të personave me sindromën Down (Cologon, 2013). Shenjat dhe gjestet ndihmojnë procesin e të mësuarit të fjalëve të reja.



Personat mund të përjetojnë një sërë vështirësish që ndikojnë në qartësinë dhe rrjedhshmërinë në të folur. Kjo mund të vijë për shkak të vështirësive fizike si, hipotonia e muskujve dhe vështirësitë konjitive në realizimin e të folurit. Përdorimi i sistemeve vizuale për mësimin e fjalëve kyçe përfaqëson një qasje efektive që mbështet komunikimin fillestar gjatë zhvillimit të të folurit. Terapia e gjuhës dhe të folurit, kur mundësohet, mund të jetë e dobishme po aq sa organizimi i aktiviteteve të tilla si pjesëmarrja në koret dhe klubet e të folurit publik. Është e rëndësishme të theksohet se komunikimi merr formë të ndryshme dhe, personat me vështirësi në të folur ose, kur e folura është e vështirë për tu kuptuar, duhet të mbështeten të komunikojnë në mënyra të tjera si, për shembull, me anë të gjuhës së shenjave, shenjat e fjalëve kyçe dhe tekste elektronike me zë në programe kompjuterike. Mbështetja për zhvillimin e komunikimit duhet të vijojë gjatë të gjitha fazave të jetës së një personi.

Disa persona me sindromën Down hasin një shkallë më të madhe vështirësish në komunikimin shoqëror dhe, afërsisht 10-18% e tyre, plotëson kriteret për diagnostikim të dyfishtë me çrregullim të spektrit të autizimit (Rachubinski, Hepburn, Elias, Gardiner, & Shaikh, 2017).

2.2.4 Kujtesa dhe aftësitë konjitive

Aspekte të ndryshme të kujtesës së personave me sindromën Down janë studiuar prej vitesh, kryesisht duke përdorur modelin e kujtesës së punës nga Baddeley dhe Hitch (Baddeley, 2000). Couzens dhe Cuskelly (2014) kanë përmbledhur gjetjet e studimeve të ndryshme mbi kujtesën dhe sindromën Down, duke arritur në përfundimet se:

- Kujtesa e punës vizuale-hapësinore është një nga pikat e tyre relativisht të forta. Ky është sistemi i kujtesës i përfshirë në ruajtjen e informacionit vizual ose hapësinor si, imazhe dhe objekte dhe vendndodhja e tyre.
- Kujtesa e punës verbale duket të jetë një nga pikat e dobëta më të ndjeshme, edhe për ata me aftësi të foluri relativisht të përparuara. Kjo është kujtesa ku ruhet informacioni i bazuar në të folur dhe në të dëgjuar dhe, sipas modelit Baddeley Hitch, njihet me termin laku fonologjik.
- Kujtesa afatgjatë duket të jetë e paprekur dhe mund të jetë një nga pikat relativisht të forta. Kujtesa afatgjatë i referohet ruajtjes së informacionit përtej disa sekondave të ruajtjes në sistemet e kujtesës së punës. Po ashtu, me t'u përvetësuar një informacion, shkalla e harresës së një materiali është e njëjtë me personat pa sindromën Down.

Studimet e fundit nga Zimpel (2016) sugjerojnë se rekordet në rritje të kujtesës për personat me sindromën Down mund të jenë për shkak të reagimeve të forta emocionale të shkaktuara nga rritja e aktivitetit në sistemin limbik të trurit.

Kufizimet e kujtesës së punës verbale për ruajtjen dhe përpunimin e informacionit verbal dhe, aftësia për manipulimin e informacionit në kujtesën e punës, duhet të merren parasysh në planifikimin e procesit edukues.

Aftësia për të mësuar nëpërmjet imitimit (I. Wright, Lewis, & Collis, 2006) është e njohur dhe e dokumentuar me prova nga John Langdon Down në shekullin e nëntëmbëdhjetë. Kjo metodë përbën një nga pikat e forta të klasave gjithëpërfshirëse ku, nxënësit me sindromën Down, janë të rrethuar nga nxënës mbi modelin e të cilëve ata mund të modelojnë të nxënit e tyre.

Profili i të nxënit të personave me sindromën Down përmban të dhëna mbi pikat e forta të të nxënit pamoro-hapësinor (sipas Couzens & Cuskelly, 2014). Mësimdhënia me mjete pamore ofron një strategji efektive për të gjithë nxënësit dhe, pikat e forta të profilit konjitiv të personave me sindromën Down, e bëjnë atë veçanërisht të vlefshëm. Mjetet pamore, ndryshe nga ato me dëgjim, mbeten në mjediset shkollore për t'u përdorur si referenca nga nxënësit sa herë që të kenë nevojë.

2.2.5 Aftësitë motorike fine dhe globale

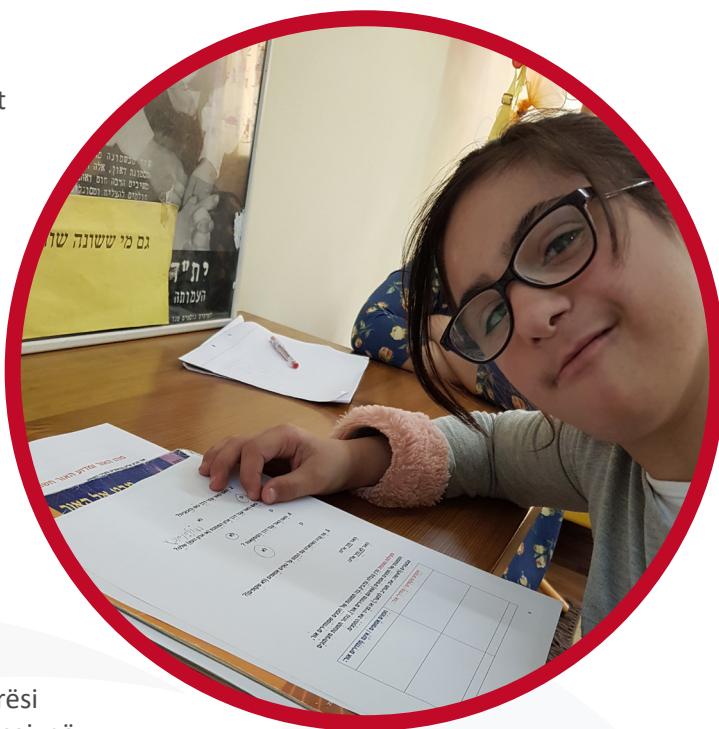
Modeli i zhvillimit motorik global është i njëjtë, edhe pse i vonuar kur krahasohet me zhvillimin normativ. Po ashtu, vonesat janë më të mëdha për lëvizjet fizike më komplekse (Capio, Mak, Tse, & Masters, 2018). Ngathtësia në lëvizje është një karakteristikë mjaft e përhapur tek personat me sindromën Down që prodhon lëvizje globale të ngadalta dhe më pak efektive, në ndryshim nga lëvizjet e shpejta dhe të pakoordinuara fine (Vimercati dhe të tjerë, 2015).

Inkurajimi i jetës aktive dhe pjesëmarrjes në aktivitete edukimi fizik, aktivitete rekreative, sporte dhe vallëzim, është i rëndësishëm dhe promovon gjendje të mirë shëndetësore (Jobling, Virji-Babul, & Nichols, 2006). Megjithëse nxënësit do të vazhdojnë t'i zhvillojnë aftësitë e shkrimit me dorë dhe të vizatuarit gjatë gjithë jetës së tyre, përdorimi i kompjuterave do të rrisë aftësinë për të komunikuar në mënyrë efektive. Terapistët okupacionalë, aty ku janë në dispozicion, mund të mbështesin zhvillimin e aftësive motorike fine dhe të ofrojnë këshilla për pajisje dhe mjete ndihmëse që do kompensojnë kufizimet.

2.2.6 Problemet shëndetësore dhe dhembja

Gjendja jo e mirë shëndetësore ndikon te të mësuarit dhe për këtë rekomandohen kontrole të rregullta shëndetësore, njëllonj si për çdo fëmijë. DSI është duke përgatitur disa udhëzime specifike në lidhje me problemet shëndetësore që prekin personat me sindromën Down.

Dhembja përjetohet ndryshe nga personat me sindromën Down. Pas një rishikimi të studimeve të kryera, McGuire dhe Defrin arritën në përfundimin se “personat me sindromën Down janë më të ndjeshëm ndaj dhembjes sesa personat e tjerë. Evidencat sugjerojnë se, megjithëse shprehja e dhembjes duket se është e vonuar, me t’u ndjerë, ajo duket se ka një përgjigje të amplifikuar” (McGuire & Defrin, 2015, f. 5). Ata gjithashtu vënë në dukje se reagimi ndaj dhembjes zgjat më tepër.



Edhe personat më të mirë artikular dihet se kanë vështirësi në shprehjen e shkallës së dhembjes dhe lokalizimin e saj në trupin e tyre. Ata që janë pranë personave me sindromën Down mund të vërejnë ndryshime në sjellje, p.sh. zemërim, agresivitet ose, ndryshime fizike si zbehje e ngjyrës së lëkurës. Nëse nxënësit në mjedise shkollore manifestojnë sjellje sfiduese, kjo mund të jetë pasojë e dhembjes apo shqetësimeve ekstreme që nuk arrihen të komunikohen.

Duke theksuar ndikimin e dhembjes në sjellje, është e rëndësishme të pranojmë se faktorët kontribues që manifestohen në ndryshimet e sjelljes mund të jenë të shumtë. Sjellja sfiduese në vetvete nuk është vetëm karakteristikë e personave me sindromën Down dhe, shkaqet bazë ose shtysa e kësaj natyre sjelljeje duhet të adresohet në mënyrën e duhur. Ky është veçanërisht rasti kur një person me sindromën Down ka një të folur të kufizuar. Shihni Seksionin 4.3.2 për më shumë diskutime në lidhje me menaxhimin e sjelljes.

2.3 REKOMANDIMET PAS SHQYRTIMIT TË FAKTORËVE KRYESORË

1. Pavarësisht llojit të mjedisit shkollor, nxënësit me sindromën Down duhet të vendosen në klasa të përgjithshme dhe të përshtatshme sipas grupmoshës. Personat me sindromën Down duhet të lejohen sa më shumë që të jetë e mundur të qëndrojnë në këto mjedise.
2. Mjediset shkollore duhet të jenë të sigurta, mikpritëse dhe të pastra nga çdo formë dhune, ngacmimi apo abuzimi për të gjithë personat, përfshirë ata me sindromën Down.
3. Mundësitë për edukim duhet të vijojnë përtej viteve të shkollës dhe gjatë gjithë moshës së rritur.
4. Çdo vendim që lidhet me programet mësimore për nxënësit me sindromën Down duhet, njëjloj si për të tjerët, të merret mbi bazën e të drejtës për një kurrikul të gjerë dhe të ekuilibruar me aktivitete jashtë-kurrikulare dhe jo mbi parashikime se çfarë do të nevojitet kur të arrijnë moshën madhore.
5. Arritjet akademike të nxënësve me sindromën Down arrihen kryesisht përmes dhënies së mbështetjes gjatë gjithë procesit të të nxënës.
6. Stafi mësimor duhet të jetë i vetëdijshëm për gjasat e larta të dëmtimit të të parit dhe të dëgjuarit të nxënësit me sindromën Down dhe se kjo mund të parashtrijë nevojën për masa të përshtatshme që mundësojnë një proces efektiv të nxënës dhe komunikimi.
7. Sesione terapie gjuhe dhe të foluri dhe, aktivitete të tjera që përmirësojnë qartësinë dhe rrjedhshmërinë e të folurit, duhet të ofrohen për të gjithë nxënësit me sindromën Down.
8. Stafi mësimor duhet të marrë masat e duhura, sipas rastit, duke mbajtur në konsideratë faktin që nxënësit me sindromën Down mund të shfaqin një shkallë më të lartë vështirësish në komunikimin shoqëror.
9. Stafi i mësuesve duhet të mbajë parasysh kufizimet në kujtesën verbale të punës dhe manipulimin e informacionit në kujtesën e punës.
10. Modeli me mjete mbështetëse vizuale duhet përdorur gjatë të mësuarit (përfshirë fjalët e shkruara).
11. Lëvizja dhe pjesëmarrja aktive duhet të nxitet sa herë që është e mundur.
12. Terapia okupacionale mund të ndihmojë në zhvillimin gjatë gjithë jetës të aftësive motorike fine.
13. Nëse një person shfaq sjellje të pazakonta, mësuesit duhet së pari të sigurohen që shkak i tyre nuk është dhembja.

■ 3. UDHËZIME PËR DREJTIMIN DHE MENAXHIMIN

Lidershipi në kontekstin shkollor përfshin më shumë sesa thjesht personat në pozicione të caktuara drejtuese (Gaffney, Bezzina, & Branson, 2014). Lidershipi mund të ushtrohet nga çdo person që punon me ekipe ku gjithçka mund të jetë e dobishme në zhvillimin e praktikave të edukimit gjithëpërfshirës. Sipas Riehl (2000, f. 58), “në kontekstin shkollor, lidershipi mund të delegohet në shumë persona dhe role. Si praktikë e deleguar, ai është edhe më efektiv”. Drejtorët e shkollave bëhen “drejtues të drejtuesve” (Ainscow & Sandill, 2010, f. 408).

Drejtorët e shkollave luajnë një rol mjaft kritik në realizimin e edukimit të nxënësve me sindromën Down. Përmes zhvillimit të një kulture shkollore, drejtimi, menaxhimi dhe organizimi i personelit (përfshirë mbështetjen e procesit të të mësuarit dhe stafin e specializuar), drejtorët e shkollave mund të jenë faktori kryesor në suksesin e edukimit të fëmijëve. Drejtuesit mund të jenë veçanërisht ndikues në qëndrimet e stafit (Jordan, Schwartz, & McGhie-Richmond, 2009). Harmonizimi me politikën e sistemit është gjithashtu një pikë mjaft kritike (Gaffney, Clarke, & Faragher, 2014). Detyrat kryesore janë përmbledhur nga Riehl si më poshtë: “administratorët e shkollave që kërkojnë të përqafojnë diversitetin në shkollat e tyre, nxisin pjesëmarrjen në çështjet e ndërtimit të botëkuptimit, promovojnë gjithëpërfshirjen dhe praktikën udhëzuese dhe, punojnë për të pozicionuar shkollat brenda komunitetit dhe rrjeteve të organizatave të lidhura me shërbimet” (Riehl, 2000, f. 68).

Sfidat për realizimin e një edukimi gjithëpërfshirës në vendet me të ardhura të ulëta dhe mesatare, diskutohen gjithnjë e më shumë dhe, sipas raportimeve, probleme si, numri i madh i nxënësve në klasa, mungesa e personeli mësimor të kualifikuar dhe burimet e kufizuara, hasen shpesh në praktikë. Gjithsesi, kërkimet (Ahmed & Mullick, 2014; Ainscow & Sandill, 2010) dëshmojnë se nga këto kontekste mund të nxirren mësimet që mund të kontribuojnë në përmirësimet më të mëtejshme në vendet me të ardhura të larta, përfshirë zhvillimin e praktikave efektive edhe kur burimet janë të kufizuara. Vendet në procesin e ndërtimit (për kuptim sipas origjinalit) të sistemit arsimor duhet të shmangin kopjimin e modelit të vjetëruar dhe të shtrenjtë të edukimit të segreguar të përqaftuar nga vendet perëndimore, ku fillimisht nuk ofrohej edukim për nxënësit me aftësi të kufizuara intelektuale. Edhe pse vetëm fillimi, edukimi gjithëpërfshirës që atëherë ka dëshmuar se ofron rezultatet më të mira.

Këta Udhëzues për Nivelet Drejtuese dhe Menaxhuese trajtojnë tre fushat kryesore në edukimin e nxënësve me sindromën Down, përkatësisht: ndërtimi i një kulture gjithëpërfshirëse në shkolla, harmonizimi me politikën dhe procedurat e sistemit dhe, stafi drejtues. Literatura e përdorur për këtë seksion ka lindur pothuajse ekskluzivisht nga studime kontekstesh që shkojnë përtej atij të sindromës Down, edhe pse mbështetet nga tregues praktikë që sugjerojnë se rezultatet janë të zbatueshme edhe për edukimin e nxënësve me sindromën Down.



3.1 NDËRTIMI I NJË KULTURE GJITHËPËRFSHIRËSE NË MJEDISET ARSIMORE

Kultura gjithëpërfshirëse është rezultat i politikës së drejtimit të shkollës dhe angazhimit të madh të komunitetit në këtë drejtim, duke ndarë një qëllim të përbashkët moral. Katër grupet kryesore - stafi mësimdhënës, nxënësit, kujdestarët dhe komuniteti - duhet të bashkëpunojnë për çdo vendim dhe për zbatimin e politikave gjithëpërfshirëse (Ahmed & Mullick, 2014). Drejtuesit e sistemeve arsimore dhe mjediseve edukuese duhet të ndërveprojnë në përputhje të plotë me dhe në përmbushje të Nenit 24 të KDKPAK-së mbi Edukimin dhe, të dyja palët, duhet t'i përgjigjen komuniteteve.

Ndryshimi i kulturës në shkolla, me qëllim që shkolla të bëhet vendi ku të gjithë nxënësit përparojnë, mbështetet në njohjen e karakteristikave të proceseve të të nxënies social (Ainscow & Sandill, 2010). Zgjidhjet e thjeshta teknike si, listat e kontrollit dhe proceset e standardizuara, nuk kanë gjasa të prodhojnë ndryshime të qëndrueshme. Përkundrazi, ndërtimi i kulturës gjithëpërfshirëse në shkolla është një sfidë që konsiston në përshtatje që përfshijnë 'praktikën e mobilizimit të njerëzve për të trajtuar sfida të vështira dhe për zhvillim' (Heifetz, Grashow, & Linsky, 2009, f. 14). Liderët mund ta mbështesin këtë proces duke ofruar mundësi për ekipet mësimore në ndërtimin e komuniteteve të praktikave të përbashkëta (Wenger, 1998) ku mund të diskutohen mësimdhënja, të inkurajohet reflektimi mbi praktikën dhe të propozohen strategjitë për ndryshim. Kërkimet dëshmojnë se reformimi i përgjithshëm i shkollave drejt praktikave gjithëpërfshirëse mund të stimulohet përmes përfshirjes së të gjithë llojeve të nxënësve:

Prania e fëmijëve që nuk përmbushin kriteret ekzistuese të pranimit në shkolla mund të inkurajojë eksplorimin e një kulture më bashkëpunuese, brenda së cilës mësuesit mbështesin njëri-tjetrin në eksperimentimin me praktikën e reja të mësimdhënies. Në këtë mënyrë, veprimtaritë për zgjidhjen e problemeve gradualisht bëhen funksionet përcaktuese të realitetit që merren për të mirëqena dhe që përfaqësojnë kulturën e një shkolle që është më e orientuar drejt mënyrave gjithëpërfshirëse të punës. (Charleton & Woodhouse, 2010, f. 407)

Alokimi i burimeve të nevojshme për të mbështetur gjithëpërfshirjen sinjalizon miratimin e politikave (Ahmed & Mullick, 2014). Në shumicën e rasteve, burimet për edukimin gjithëpërfshirës të nxënësve me sindromën Down nuk janë të kushtueshme pasi, shumica e masave mund të realizohen brenda një klase të rregullt nga stafi mësimor. Drejtuesit e shkollës që mbështesin stafin duke mundësuar aksesin në zhvillimin profesional dhe kohën e duhur për planifikim nga ekipet mësimore dhe duke inkurajuar përdorimin e mbështetjes teknike, demonstrojnë përkushtimin e tyre ndaj një edukimi gjithëpërfshirës efektiv (Faragher & Clarke, 2016).

Edhe drejtuesit nga ana e tyre kërkojnë mbështetje. Procesi i ndryshimit të kulturës në shkolla është sfidues dhe ata ka të ngjarë të përballen me rezistencë ndaj rive, veçanërisht kur stafi ose komuniteti nuk janë të përkushtuar ose nuk e vlerësojnë filozofinë dhe praktikën gjithëpërfshirëse (Osiname, 2018; Riehl, 2000). Ndërtimi i praktikës në komunitete ku mund të diskutohen dhe të ndahen shqetësime, ndërkohë që ndërtohen strategji dhe fitohet mbështetje, është thelbësor. Komunitetet virtuale në internet mund të mbështesin drejtuesit që punojnë në kontekste ku mbështetja lokale nuk është e disponueshme.

3.1.1 Përcaktimi i qëllimeve të përbashkëta drejt gjithëpërfshirjes

Për arritjen e qëllimeve të përbashkëta në lidhje me gjithëpërfshirjen, të gjithë arsimtarët, nga personeli në klasë deri te këshilltarët e politikave qeveritare, duhet të jenë të vetëdijshëm se nxënësit me aftësi të kufizuara zhvillohen kur ata, në masën më të madhe të mundshme, përfshihen në projekte mësimore dhe sociale të hartuara për të gjithë personat.

Edukimi gjithëpërfshirës është ende një praktikë në zhvillim në shumë sisteme arsimore në botë dhe konceptet e gabuara janë mjaft të përhapura. Shkollat gjithëpërfshirëse mirëpresin çdo person. Një shkollë nuk mund të quhet gjithëpërfshirëse kur nuk i pranon të gjithë personat, edhe nëse e etiketon veten si të tillë (shihni seksionin 2.1). Nevojiten të bëhen ndryshime në mentalitet dhe qëndrime, bazuar në një vetëdijësim më të madh mbi vlerën e arsimit gjithëpërfshirës. Prindërit dhe organizatat mbështetëse janë më të përshtatshmit për të mbrojtur dhe promovuar këto ndryshime (Riehl, 2000).



Komentari mbi të Drejtën për Edukim Gjithëpërfshirës (Koment i Përgjithshëm Nr. 4) të Konventës së Kombeve të Bashkuara për të Drejtat e Personave me Aftësi të Kufizuara (2016) është pikënisja e duhur për krijimin e një botëkuptimi të përbashkët mbi rëndësinë e gjithëpërfshirjes. Në vitin 2020, 181 vende kanë ratifikuar KDPAK. Paragrafët vijues nga Komentari i Përgjithshëm janë mjaft të rëndësishëm për këtë Udhëzues.

Parë, nga këndvështrimi historik, si marrës përkujdesjesh, personat me aftësi të kufizuara njihen tashmë, falë të drejtës ndërkombëtare, si bartës të drejtash, veçanërisht të drejtës për t'u edukuar pa asnjë dallim dhe mbi baza mundësish të barabarta. (I.1.)

Vetëm edukimi gjithëpërfshirës mund të sigurojë edukim cilësor dhe zhvillim social për personat me aftësi të kufizuara si dhe të garantojë universalitetin dhe zbatimin pa dallime të së drejtës për edukim. (I.2.)

Ligji, i vetëm, nuk do të mund të ndryshojë vlerat e komunitetit, megjithëse siguron mbrojtje dhe drejtim për ata që kërkojnë të jetësojnë ndryshimin. Mundësitë për dialog midis të gjithë pjesëtarëve të komunitetit shkollor, janë një praktikë mbështetëse e ndryshimeve në mendësi (Osiname, 2018). Drejtorët e shkollave duhet të njohin dhe pranojnë vështirësitë, me të cilat përballen mësuesit në punën e tyre me nxënës të ndryshëm dhe duhet t'i mbështesin ata. Në çdo rast, kjo mbështetje duhet të realizohet përmes ofrimit të asistencës, për të siguruar që të gjithë personat përfitojnë më të mirën në të mësuar dhe jo forcimin e idesë se disa të tjerë kanë probleme.

Personeli kryesor në shkolla (jo domosdoshmërisht ata në pozicione të caktuara lidhësi), i cili do të ngarkohet me zbatimin e politikave dhe praktikave të reja të edukimit gjithëpërfshirës, duhet të identifikohet dhe të përfshihet që në fazën e planifikimit (Poon-McBrayer, 2017). Nga ana tjetër, delegimi i funksioneve drejtuese te stafi që nuk ka aftësitë dhe përvojën e duhur për të drejtuar ndryshimin, mund të ketë efekt të kundërt (Miskolci, Armstrong, & Spandagou, 2016).

Kjo situatë ka gjasa të kërkojë përpjekje më të mëdha për ndërtimin e një vizioni të përbashkët nga ata që do të miratojnë ndryshimet. Studimi i Poon-McBrayer (2017) parashikon tre strategji për ndërtimin e një vizioni të përbashkët: 1. Formimi i partneriteteve me drejtuesit e ekipeve mbështetëse të të mësuarit; 2. Ofrimi i modeleve; dhe 3. Motivimi i mësuesve përmes mbështetjes.

Strategjitë e mëposhtme janë gjetur efektive në praktikën e krijimit të një kulture të përbashkët për edukim gjithëpërfshirës.

- Filloni me ekipin e caktuar të drejtimit duke iu treguar aspektet për t'u harmonizuar me politikat e sistemit. Është e rëndësishme që advokuesit e gjithëpërfshirjes të jenë në gjendje të artikulojnë qëllimin e tyre për përfshirjen e plotë në shkolla të gjithsecilit si dhe të bindin komunitetin shkollor.
- Përfshini në ekip personelin kryesor në shkolla dhe më pas të gjithë stafin, duke siguruar zhvillim profesional për të gjithë.
- Dëshmoni që gjithëpërfshirja është jetësore për arritjen e qëllimeve kryesore të shkollës dhe jo thjesht një shtesë e tyre. Jetësoni modele duke bashkëvepruar me nxënësit brenda dhe jashtë klasës për të krijuar marrëdhënie, në funksion të mësimdhënies apo për të përforcuar sjelljen pozitive.
- Gjithmonë adresoni çështjet që lidhen me stafin në mënyrë të hapur dhe rregullisht, duke u mbështetur te vizioni i përbashkët i shkollës.
- Mos prisni që stafi i ri të ketë të gjitha aftësitë e duhura. Ato kërkojnë kohë për t'u zhvilluar dhe një qëndrim me mendje të hapur për t'i brendësuar të gjitha.
- Pranoni që bashkëmoshatarët pa aftësi të kufizuara në klasat e përgjithshme janë një burim i rëndësishëm, njësoj si nxënësit me aftësi të kufizuara.

3.1.2 Harmonizimi me politikat dhe procedurat e sistemit

Pothuajse të gjitha vendet e botës e kanë nënshkruar dhe ratifikuar KDPAK. Ky proces kërkon që vende të ndryshme të miratojnë ligje dhe të formulojnë politika të caktuara. Më pas, politikat dhe procedurat e sistemit, duhet të mbështesin përputhshmërinë me kontekstet lokale. Përafrimi i politikave dhe praktikave në kontekstet e veçanta të edukimit me politikat e sistemit, mbështet edukimin gjithëpërfshirës. Advokimi dhe modelimi janë të domosdoshme, pasi ligjet dhe politikat të vetme nuk do të mund të ndryshojnë praktikën. Advokimi është thelbësor për të siguruar që politikat e sistemit të përputhen me frymën dhe qëllimin e edukimit gjithëpërfshirës.

Të gjithëve në komunitetet edukuese, (përfshirë vetë-advokuesit, prindërit dhe mësuesit) iu kërkohet të sigurojnë përafrimin e politikave të sistemit me zbatimin e tij në praktikë. Në mënyrë që ndryshimet në strukturat gjithëpërfshirëse dhe praktikat pasuese të marrin mbështetje, duhet të ndryshojnë edhe besimet, qëndrimet dhe vlerat (Riehl, 2000).

3.2 DREJTIMI, MENAXHIMI DHE ORGANIZIMI I PERSONELIT

Filozofia e shkollës përcaktohet nga drejtuesit e shkollës dhe hedh bazat e politikave të saj. Kjo sjell si pasojë çimentimin e kësaj filozofie (Ainscow & Sandill, 2010) pasi, mësuesit dhe familjet që ndiejnë se filozofia e shkollës përputhet me filozofinë e tyre do të qëndrojnë ndërsa të tjerët, atje ku munden, do të largohen.

Mësuesit do të zgjedhin të vijnë në shkollë ashtu si prindërit, tek mësojnë përfitimet e praktikës së mirë të edukimit gjithëpërfshirës. Përzgjedhja e stafit është një faktor shumë i rëndësishëm në ndërtimin e një kulture gjithëpërfshirëse brenda sistemit shkollor (Riehl, 2000), edhe pse shumë shkolla ende raportojnë se sistemet e tyre kufizojnë mundësitë e drejtuesve në përzgjedhjen e stafit të duhur (Ahmed & Mullick, 2014). Në të gjitha rastet, përshtatja e kujdesshme e stafit në kulturën e një shkolle është kritike për praktikën gjithëpërfshirëse. Procesi i rekrutimit është veçanërisht i rëndësishëm kur drejtuesit nuk përfshihen në përzgjedhjen e stafit.



3.2.1 Procesi i akomodimit të personelit të ri në kulturën e shkollës

Është e rëndësishme që i gjithë stafi të ndërgjegjësohet për politikat e gjithëpërfshirjes dhe që, në përputhje me KDKPAK, çdo fëmijë të gëzojë të drejtën të marrë një edukim gjithëpërfshirës. Ky mesazh duhet të vijë nga ekipi drejtues dhe stafi i shkollës dhe duhet të integrohet si filozofi në të gjitha aspektet dhe mjediset. Ai është një mekanizëm i rëndësishëm, me anë të të cilit iu demonstron të gjithë nxënësve se janë të mirëpritur (Ainscow & Sandill, 2010). Po ashtu, mbështetja e vazhdueshme për të gjithë stafin e ri është mjaft e rëndësishme pasi, edukimi i personave me sindromën Down, është përgjegjësi e të GJITHË stafit akademik dhe jo vetëm e specialistëve të fushës.

Studimet dëshmojnë se aftësitë, teknikat dhe atributet e nevojshme nga mësuesit në edukimin e personave me aftësi të kufizuara janë ato që mund të zbatohen në mënyrë efektive në klasat gjithëpërfshirëse për të mirën e të gjithë nxënësve (shih, për shembull, Riehl, 2000). Studimet gjithashtu dëshmojnë se ka “tregues të qartë dhe të qëndrueshëm se mjediset arsimore gjithëpërfshirëse mund të gjenerojnë përfitime thelbësore si afatshkurtra ashtu dhe afatgjata për të gjithë personat, qofshin ata me apo pa aftësi të kufizuara” (shih Hehir dhe të tjerë, 2016, f. 1).

Trajnimet orientuese që sigurojnë zhvillim profesional specifik në drejtim të gjithëpërfshirjes (Baker-Ericzen, Garnand Mueggenborg & Shea, 2009), vizionit të shkollës (Gaffney & Faragher, 2010) dhe strategjisë së punës në mjediset të edukimit gjithëpërfshirës (Baker-Ericzen dhe të tjerë, 2009), ndihmojnë në informimin e stafit dhe i mbështesin ata të përshtaten me mjediset e reja shkollore. Ofrimi i mbështetjes për stafin e ri përmes zhvillimit fillestar profesional do të sillte shumë më tepër përfitime nëse do të promovohesh edhe mësimi i vazhdueshëm profesional (Webster-Wright, 2009), përfshirë mundësitë e vazhdueshme për t'u angazhuar me vizionin e edukimit gjithëpërfshirës të shkollës dhe për të reflektuar harmonizimin e praktikave të mësimdhënies.

3.2.2 Drejtimi i ekipit përfshirë mësuesin ndihmës

Në shumë vende, mësuesit punojnë në ekipe, të cilët mund të përfshijnë persona në pozicionin e asistentëve/ndihmësve në procesin e edukimit, mësues të specializuar, terapistë dhe stafin e administratës. Asistent-mësuesit (të njohur gjithashtu si mësues ndihmës, para-profesionistë, asistentë të mësimdhënies, mësues-hije, etj.), gjenden në shumë shkolla nëpër botë, duke ofruar prezencë shtesë të të rriturve në mjediset e të nxënësve. Komentari i Përgjithshëm Nr. 4 (Komiteti për të Drejtat e Personave me Aftësi të Kufizuara, 2016, paragrafi 32) vëren se, “mbështetja mund të ... realizohet nga një asistent i kualifikuar për dhënie mbështetjeje gjatë proceseve edukuese, ose në grup ose veç e veç, në varësi të specifikave të nxënësve”.

Mësuesit e klasës mbajnë përgjegjësi për menaxhimin e punës së këtyre ekipeve dhe për koordinimin dhe planifikimin, duke bashkëpunuar me mësuesit ndihmës. Vëmendja ndaj strukturave shkollore duhet të adresohet te politikat. Po ashtu, nevojitet një numër i caktuar personeli për të mbështetur përshtatjen me risitë e procesit të edukimit. Mbështetja e personave të veçantë, të angazhuar me kohë të plotë, nevojitet rrallë por, një numër i mjaftueshëm personash për të mundësuar organizimin e aktiviteteve të përshtatura, në çdo orë mësimi, është i rëndësishëm, p.sh. ndihmë në përgatitjen e burimeve.

Drejtuesit e shkollës duhet të sigurojnë që stafi mësimdhënës të jetë i vetëdijshëm për përgjegjësitë e tij për edukimin e të gjithë nxënësve nën kujdesin e tyre. Mësuesit duhet të kenë aftësitë e duhura drejtuese për të menaxhuar punën bashkëpunuese të ekipeve mësimore, përfshirë mësuesit ndihmës, profesionistë të tjerë (p.sh. terapistë, mësues të specializuar) dhe para-profesionistë.

Ndërsa nuk mundëm të gjenim asnjë studim që të kishte hulumtuar në mënyrë të qartë rolin e mësuesve ndihmës me nxënësit me sindromën Down, puna e mësuesve ndihmës ka të ngjarë të ketë ndikim të konsiderueshëm në përvojën arsimore të atyre nxënësve. Roli i mësuesve ndihmës duket se po ndryshon, me një numër studimesh që hulumtojnë rolin dhe diskutojnë evolucionin nga mbështetja e përgjithshme në klasë, në ndërmarrjen e roleve gjithnjë e më të sofistikuara të mësimdhënies dhe të edukimit për nxënësit me kërkesa specifike për mbështetje (shihni, për shembull, Cockroft & Atkinson, 2015).

Studime të ndryshme kanë theksuar rëndësinë e përshkrimit në hollësi të detyrave të paracaktuara (Attwood & Bland, 2012; Keating & O'Connor, 2012; Roffey-Barentsen, 2014) ku të jenë qartësuar roli i mësuesve, drejtorëve dhe mësuesve ndihmës. Rëndësia e përfshirjes në planifikim është identifikuar nga Keating dhe O'Connor dhe është mbështetur nga Roffey-Barentsen. Pjesëmarrësit në studimin e tyre treguan nevojën për informim të plotë të kujtdo që nuk përfshihet në planifikimin e orëve mësimore. Të dy studimet kanë identifikuar edhe disa shqetësime që lidhen me praktikën e përcaktimit të nxënësve me arritjet më të ulëta apo atyre me sjellje sfiduese ndaj mësuesve ndihmës, kështu që të gjithë ata nxënës që kërkonin mësimdhënie mjaft të kualifikuar, kishin më pak të ngjarë të merrnin mësim nga mësues të kualifikuar. Butt (2016), në një studim të hollësishëm të modeleve të mbështetjes nga mësues ndihmës, e konsideron këtë praktikë si të pabarabartë; nxënësit pa nevoja për edukim të veçantë marrin udhëzime vetëm nga mësues të kualifikuar, në ndryshim nga ata me nevoja për edukim, të cilët shpesh shpenzojnë më pak kohë me mësuesit e kualifikuar.

Gjetjet e Cockroft dhe Atkinson do të çonin në lindjen e praktikës së zakonshme të terapistëve të jashtëm që ofronin udhëzime për mësuesit ndihmës, duke ngritur shqetësimin se kjo ishte një punë e specializuar që mësuesit ndihmës nuk ndjehen të kualifikuar ta realizojnë.

Një nga temat e zakonshme në studimet kërkimore ishte trajnimi i mësuesve ndihmës (shihni, për shembull, Butt, 2018), ose përmes zhvillimit profesional brenda pozicionit të tyre, ose përmes studimeve profesionale. Të dyja mënyrat u konsideruan të rëndësishme, me mundësi për përfitim nga mësuesit ndihmës në zhvillimin e aftësive të tyre të përgjithshme dhe në lidhje me kontekste të veçanta si, zhvillimi i aftësive në drejtim të një sistemi të veçantë komunikimi për të mbështetur nxënësit nën kujdesin e tyre. Studimi i Maher & Macbeth, 2013, do të adresonte përparësinë e disa lëndëve si anglishtja dhe matematika dhe do të identifikonte idenë që mundësitë e zhvillimit profesional për të mbështetur zhvillimin e aftësive të mësuesve ndihmës në fusha jo me përparësi mund të jenë të kufizuara.



Studime të tjera kanë identifikuar rreziqe në punësimin e mësuesve ndihmës dhe përfundimin se, koha e madhe e shpenzuar për dhënie të mbështetjes nuk është se sjell përmirësim të rezultateve të të nxëniet (shihni, për shembull, Blatchford, Bassett, Brown, & Webster, 2013). Duket e nevojshme marrja në konsideratë e studimeve që tregojnë se prania e mësuesve ndihmës mund të jetë vërtet vlerë e shtuar, për sa kohë që praktikat e miratuara mbështeten nga gjetjet studimore.

Për një rezultat sa më efektiv të mësuesve ndihmës, atyre duhet t'iu ofrohen:

- mundësi për informim dhe zhvillim të vazhdueshëm profesional dhe, kur është e mundur, kualifikime profesionale formale;
- linjat e mbikqyrjes të përcaktuara qartë;
- përshkrime të qarta të detyrave, duke përfituar nga aftësitë që ata sjellin, pa pritur që mësuesit ndihmës të ndër marrin role mësimdhënieje, për të cilat nuk janë të kualifikuar;
- udhëzime të qarta nga mësuesi, i cili mbetet përgjegjës për edukimin e të gjithë nxënësve në klasë. Në veçanti, qëllimi i orëve të mësimin (qëllimet e edukimit) duhet t'i bëhen të qarta mësuesit ndihmës.

Më tej, mësuesve duhet t'ju ofrohet:

- zhvillim profesional në drejtimin dhe menaxhimin e stafit, në mënyrë që ata të jenë në gjendje të drejtojnë punën e mësuesve ndihmës të punësuar;
- mbështetje nga ekipi drejtues i shkollës për të zbatuar politikën e gjithëpërfshirjes rreth ekipeve mbështetëse të edukimit; dhe
- mundësi për të planifikuar, në bashkëpunim me mësuesit ndihmës ose, kohë për të siguruar udhëzime të qarta mbi qëllimet e edukimit dhe rolin e mësuesve ndihmës në edukim. Procesi më sfidues i mësimdhënies duhet të mbetet puna e mësuesit.

3.3 REKOMANDIME PËR DREJTIMIN DHE MENAXHIMIN

14. Drejtuesit duhet të veprojnë në përputhshmëri të plotë me dhe në përmbushje të Nenit 24 të KDPAK mbi edukimin dhe, të vetëdijshëm për rolin e tyre në nxitjen e ndryshimeve të nevojshme në qasje.
15. Vendet që janë në procesin e krijimit të një sistemi arsimor duhet të shmangin themelimin e një sistemi shkollor të veçuar.
16. Drejtuesit duhet të ofrojnë mundësi për të gjithë stafin, përfshirë mësuesit ndihmës, në proceset edukuese, për të realizuar zhvillim profesional në aspektet e praktikës gjithëpërfshirëse.
17. Drejtuesit duhet të sigurojnë kohën e duhur të planifikimit për ekipet mësimore.
18. Ekipet drejtuese duhet të mbështeten përmes krijimit të rrjeteve dhe komuniteteve të së njëjtës praktikë.
19. Drejtuesit duhet të krijojnë një vizion të përbashkët të gjithëpërfshirjes në të gjitha nivelet e sistemit arsimor, duke punuar në partneritet me familjet dhe komunitetin e gjerë.
20. Drejtuesit duhet të kenë në përgjegjësi përzgjedhjen e stafit.
21. Mësuesit duhet të mbajnë përgjegjësi për mësimin e të gjithë nxënësve në klasat e tyre dhe duhet të drejtojnë punën e mësuesve ndihmës të punësuar.
22. Ekipet drejtuese të shkollave duhet të ofrojnë mbështetje për zbatimin e politikës së gjithëpërfshirjes të shkollave rreth ekipeve mbështetëse të edukimit.

■ 4. UDHËZIME MBI MËSIMDHËNIEN

Mësimdhënia te personat me sindromën Down shfaq disa pika të përbashkëta, pavarësisht rrethanave (përfshirë punën dhe shtëpinë), e megjithatë, në këtë seksion, Udhëzimet mbi Mësimdhënien i referohen posaçërisht mësuesve që punojnë në mjediset shkollore. Tre janë fushat kryesore të mbuluara: e para i referohet edukimit të mësuesve - edukimi bazë dhe ai i mëtejshëm profesional; e dyta merret me planifikimin e orëve të mësimi; dhe, e treta, me mësimdhënien në klasat gjithëpërfshirëse.

4.1 EDUKIMI I MËSUESVE

Edukimi gjithëpërfshirës, duke qenë praktika e mirëpritjes, vlerësimit dhe mbështetjes së edukimit të të gjithë nxënësve në klasat e përbashkëta dhe të përgjithshme, kërkon mësues që janë në gjendje të menaxhojnë me sukses mësimdhënien në këto mjedise. Edukimi i përgjithshëm bazë i mësuesve duhet të përgatisë mësues për praktikën e gjithëpërfshirjes. Të diplomuarit duhet të hyjnë në profesion me njohuri, aftësi dhe qasje që do t'i lejojnë ata të edukojnë siç duhet të gjithë nxënësit e tyre. Ky është roli i edukimit bazë të mësuesve (EBM).

Praktikat e mbështetura në tregues mbështeten në lidhjen e fortë midis universitetit dhe sektorëve të shkollës. Mësuesit efektivë angazhohen në edukim profesional gjatë gjithë karrierës së tyre. Në rastin e klasave me nxënës që kanë nevoja specifike në të nxënë, si ata me sindromën Down, nevojiten aftësi profesionale të specializuara. Në disa juridiksione është e mundur të merren mësimet/udhëzime nga mësues të specializuar, të cilët mund të ofrojnë udhëzime dhe këshilla.

4.1.1 Edukimi bazë i mësuesve

Me edukimin gjithëpërfshirës të shndërruar në qëllim me përmasa ndërkombëtare për më shumë se një dekadë, EBM-ja, në shumë vende, është reformuar për të siguruar që mësuesit që hyjnë në këtë profesion, të jenë të aftë për të drejtuar mësimin në klasat gjithëpërfshirëse me nxënës të ndryshëm. Australia, për shembull, ka rishikuar rrënjësisht kriteret e akreditimit të programeve akademike të EBM-së ndërsa Standardet Profesionale për Mësuesit (Instituti Australian për Mësimdhënie dhe Lideritet në Shkollë (AITSL, 2011) përmbajnë 4 standarde të orientuara qartë drejt praktikës gjithëpërfshirëse. Edhe në këtë rast, sfidat mbeten ende të pranishme. Mësuesit kanë tendencën të përdorin praktikën e tyre të mëparshme, veçanërisht në situata kur çështja që kërkon zgjidhje nuk është e mirëpërcaktuar ose e lidhur drejtpërdrejt. Në çdo rast, ndryshimi i situatave të punës imponon ndryshime në “pedagogjinë e profilizuar” të një profesioni (Shulman, 2005). Mësuesit e para-shërbimit, të cilët janë edukuar në klasa gjithëpërfshirëse gjatë viteve të tyre të edukimit, mund të demonstrojnë më shumë pranim dhe njohje të praktikës gjithëpërfshirëse dhe, ndërsa edukimi gjithëpërfshirës do të përhapet në të gjithë botën, nxënësit do të hyjnë në EBM me përvojën e jetuar të klasave gjithëpërfshirëse dhe do të jenë të gatshëm të mësojnë se si do të ndërtojnë të tyret.



Edukimi gjithëpërfshirës efektiv është një punë që kërkon kualifikim nga mësuesit dhe gjithashtu kërkon një qëndrim reflektues ndaj praktikës profesionale, bazuar në orientime nga studimet. Mbështetja e duhur për EBM-në është e nevojshme për zhvillimin e një angazhimi etik ndaj vlerave personale dhe edukimit gjithëpërfshirës (Symeonidou, 2017). Njohja dhe përvetësimi i plotë i kërkesave të imponuara nga ligjet dhe politikat për edukimin gjithëpërfshirës është gjithashtu mjaft kritik (Forlin, Sharma, & Loreman, 2007).

Robinson (2017, f. 172) identifikon përbërësit e mëposhtëm për një program EBM-je efektiv:

- bashkëpunimi;
- orientimi drejt kërkimit;
- strukturimi me kujdes i përvojave në terren;
- rëndësia e punës teorike, kritike dhe refleksive ;
- dekurajimi i debateve të padobishme;
- forcimi i sistemeve të besimit; dhe
- premtimi i një modeli teorik që zbatohet në praktikë.

Mundësitë për përvoja profesionale brenda programeve EBM-ve, janë praktikë e zakonshme dhe, mundësia për të fituar përvojë dhe për të përjetuar sukses duke punuar në klasa gjithëpërfshirëse vlerësohet nga evidencat si e rëndësishme. Forlin dhe kolegët theksojnë se “programet e edukimit të mësuesve duhet të përfshijnë kryerjen e praktikave në shkolla dhe klasa ku gjithëpërfshirja është përqafuar si filozofi dhe praktikë dhe, sipas rastit, të ofrohet mbështetje për të ndihmuar në përfundimin e një përvoje të suksesshme për mësuesit e para-shërbimit” (Forlin dhe të tjerë, 2007, on-line). Fatkeqësisht, në shumicën e vendeve, aktualisht, shembuj të praktikës efektive gjithëpërfshirëse, mbi të cilën mësuesit e para-shërbimit mund të modelojnë praktikën e tyre, janë në dispozicion në mënyrë jo konsistente (Robinson, 2017; Symeonidou, 2017). Kjo mund të shpjegojë përse gjetjet e studimeve mbi vlerën e futjes së praktikave në programeve fillestare të edukimit të mësuesve, janë të përziera (Symeonidou, 2017).

Pas përfundimit të EBM-së, studentët duhet të diplomohen me:

- një qasje personale të mirëformuar dhe të bazuar në studime, për sa i përket edukimit gjithëpërfshirës;
- aftësitë e duhura për menaxhimin e mësimdhënies në klasa me nxënës të ndryshëm; dhe
- njohuritë e duhura të kuadrit ligjor dhe të politikave që mbështetin praktikatat e tyre.

4.1.2 Formimi profesional në lidhje me sindromën Down

Marrja e kualifikimeve bazë nga ana e mësuesve i përgatit ata për klasat gjithëpërfshirëse. Studimet sugjerojnë se ekziston një lidhje midis trajnimit të mësuesve dhe qëndrimeve pozitive ndaj gjithëpërfshirjes (Forlin, Sharma, & Loreman, 2014; Hoskin, Boyle, & Anderson, 2015). Gjatë karrierës së tyre, mësuesit mund të kenë nxënës me sindromën Down në klasat e tyre. Në këto raste lipset një formim profesional i përshtatur me nevojat (Faragher & Clarke, 2016). Komponentët e mëposhtëm të formimit profesional të cilët, në mënyrë ideale, duhet të sigurohen gjatë gjithë vitit shkollor, janë parë si më të rëndësishmit nga mësuesit:



1. Mundësimi i të dhënave specifike në lidhje me sindromën:
 - karakteristikat e fenotipit të sindromës Down;
 - ndikimi i sindromës Down te të nxënët, me fokus te pikat e forta dhe strategjitë për adresimin e sfidave; dhe
 - krijimi i sjelljeve produktive për të mësuarin, njësoj për të gjithë nxënësit në klasë, përfshirë mënyrën se si ekipi mësimdhënës mund të nxisë ndërveprimet pozitive me bashkëmohatarët.
2. Vënia e theksit te të nxënët akademik dhe përshtatja e kurrikulës:
 - përfshirja në mësimdhënie profesionale të fokusuar në çështjet e kurrikulës, në vend të informacioneve specifike për sindromën; dhe
 - mundësi për t'u angazhuar në një komunitet praktikash (Wenger, 1998) me kolegë dhe mentorë të tjerë ose këshilltarë të arsimit.
3. Ndarja e përvojave të suksesshme:
 - mundësi për të reflektuar mbi zhvillimin e praktikave gjithëpërfshirëse të mësuesve; dhe
 - mundësi për të ndarë njohuritë me mësues të tjerë, veçanërisht nëse nxënësit me sindromën Down do të marrin mësim nga mësues të tjerë në vitin pasardhës.

4.1.3 Mësuesit e specializuar

Disa mësues mund të ndërmarrin studime pasuniversitare për t'u specializuar dhe kualifikuar më tej në mësimdhënie të specializuar (Florian, 2012) dhe edukimin e personave me sindromën Down. Mësuesit e specializuar mund të ndihmojnë mësuesit e zakonshëm në klasa për çështje të veçanta, duke u shndërruar kështu në një aspekt jetik të komunitetit praktikues. Në disa vende, këta lloj specialistësh, punësohen nga autoritetet arsimore qendrore ose nga shoqatat për sindromën Down dhe qëndrojnë në dispozicion për të mbështetur mësuesit në të gjitha qarqet, sipas nevojës. Mësuesit e klasave të përgjithshme kanë shprehur nevojën për njohuri specifike në lidhje me sindromën, për mbështetje në përshtatjen e kurrikulave dhe strategjive që mbështesin sjelljen dhe qasjet e përgjithshme të menaxhimit të klasës (Faragher & Clarke, 2016).

Mësuesit duhet të përditësohen përmes studimeve të specializuara, në mënyrë që të jenë në gjendje të ndihmojnë kolegët e tyre në këto drejtime. Mësuesit e specializuar kanë nevojë për trajnim në lidhje me strategjitë e coaching-ut, qasjet për ndërtimin e komuniteteve të praktikës dhe si t'i udhëzojnë mësuesit të punojnë me ekipe dhe me familjet (Robinson, 2017; Staples & Diliberto, 2010). Duhet ofruar mundësi të gjera për të punuar dhe për të mësuar nga individë me sindromën Down të moshave të ndryshme, për të siguruar që praktika e mbështetjes së të mësuarit të bazohet në përvoja të jetuara (Forlin dhe të tjerë, 2007).

Si përfundim, studimet e specializuara pasuniversitare në lidhje me sindromën Down duhet të sigurojnë:

- informacione specifike mbi sindromën;
- strategji për mbështetje ndaj sjelljes;
- strategji gjithëpërfshirëse të menaxhimit të klasës;
- strategji në lidhje me coaching;
- mbështetjen e mësuesve për të drejtuar ekipe dhe për të punuar me familjet; dhe
- përvojë të gjerë profesionale/në terren me personat me sindromën Down

4.2 PLANIFIKIMI I MËSIMDHËNIES

Suksesi i praktikave efektive të mësimdhënies gjithëpërfshirëse varet nga qëndrimi i mësuesve në drejtim të edukimit gjithëpërfshirës. Qëndrimi ka shumë rëndësi dhe, qëndrimet negative midis arsimtarëve, mund të ndikojnë në reagimin e nxënësve ndaj atyre me aftësi të kufizuara në klasa (Jordan dhe të tjerë, 2009). Mësuesit dhe drejtuesit e shkollave kanë nevojë për mundësi për të përballuar këto qëndrime dhe për të treguar se praktika e edukimit gjithëpërfshirës funksionon (Jordan dhe të tjerë, 2009).

Edukimi gjithëpërfshirës nuk është një teknikë apo procedurë teknike. Ai kërkon bashkëpunim për zgjidhjen e problemeve. Përmes zhvillimit të një kulture të zgjidhjes së problemeve në mënyrë bashkëpunuese, studimet tregojnë se puna për përfshirjen e të gjithë nxënësve çon në rezultate të përmirësuara për të gjithë ata (Florian, 2012; Jordan dhe të tjerë, 2009). Kjo qasje ndaj zgjidhjes së problemeve mbështet formimin profesional dhe është një faktor kyç në përmirësimin e shkollave, siç vërehet nga Ainscow dhe Sandill: “nxënësit kanë të ngjarë të jenë më të suksesshëm në shkollë, nëse mësuesit e tyre janë të angazhuar në mënyrë aktive për të mësuar se si të japin mësim në përshtatje me kontekstin lokal të shkollës” (2010, f. 409).

Ky seksion i Udhëzuesit ofron udhëzime në lidhje me planifikimin e edukimit gjithëpërfshirës të nxënësve me sindromën Down, nisur nga bindja se “programimi dhe planifikimi i procesit mësimor duhet të nisë me delegimin e kompetencave/ aftësive” (Toson, Burrello, & Knollman, 2012, f. 503).

4.2.1 Planifikimi i praktikave gjithëpërfshirëse

Edukimi gjithëpërfshirës, si filozofi dhe praktikë, shmang përqendrimin te vetëm disa nxënës që janë të ndryshëm nga të tjerët në klasë dhe kanë nevojë për përkujdesje. Po ashtu vëmendje duhet treguar në sigurimin e përshtatjes së mësimdhënies dhe diferencimin e kurrikulës që mbështesin procesin e edukimit për gjithë në klasa. Sipas Florian,

[Mësuesit efektivë të edukimit gjithëpërfshirës] kanë ndryshuar mënyrën e të menduarit të tyre rreth edukimit gjithëpërfshirës. Në vend që të pranojnë ndryshimet mes nxënësve, ata përqendrohen në zgjerimin e asaj që është në dispozicion për të gjithë. Fokusi te të nxënët si aktivitet i përbashkët sjell një zhvendosje delikate, por thelbësore në të menduarit rreth ndryshimeve individuale midis nxënësve, që shmang efektet potencialisht negative të trajtimit të disa personave si të ndryshëm. (Florian, 2012, f. 277)

Teknikat e planifikimit të mësimdhënies, siç janë Kuadri i Design-it Universal të të Nxënët (KDUN) (Rose, Gravel, & Gordon, 2014), mbështesin praktikën gjithëpërfshirëse. Përmes përfshirjes në procesin e mësimdhënies të masave të nevojshme për persona të ndryshëm, mësuesit zhvillojnë kurrikula që përshtasin pikat e forta me sfidat, me të cilat përballen të gjithë nxënësit, duke minimizuar nevojën për masa shtesë.

Një koncept i rëndësishëm në praktikën gjithëpërfshirëse është zbatimi i kurrikulës vjetore me përshtatjet e duhura (Spooner & Browder, 2006), e njohur gjithashtu si “kurrikula sipas moshës”. Sipas kësaj qasjeje, mësuesit nisin planifikimin me materiale kurrikulare të përcaktuara sipas nivelit të klasës. Më pas, planifikohen masat e duhura, duke marrë parasysh nevojat e parashikuara të nxënësve të ndryshëm dhe duke i kushtuar vëmendje të veçantë masave të specifikuar në Planet e Edukimit Individual. Udhëzimet nxitëse janë krijuar për të ndihmuar nxënësit të angazhohen në detyra të ndryshme, por ofrohen vetëm pasi nxënësi shfaq nevojën për këtë lloj mbështetjeje. Nxitjet e zgjeruara janë krijuar për të mundësuar sfida dhe thellësi më të madhe për nxënësit, që të shkojnë përtej detyrave të caktuara. Kjo është më e rekomandueshme se caktimi i punës nga eksperiencia e viteve të mëparshme, gjë që do të sillte mërzë në klasat pasuese. Shembuj të kësaj qasjeje në kontekstin e lëndës së matematikës janë zhvilluar nga Sullivan dhe kolegët e tij (Sullivan, Mousley, & Zevenbergen, 2006). Mitchell dhe kolegët e tij, në një përmbledhje studimesh, kanë identifikuar këto qasje për përshtatjen dhe modifikimin e kurrikulës:

Për ta bërë kurrikulën të përshtatshme, vëmendje iu duhet kushtuar alternativave të mëposhtme që lidhen me përmbajtjen, materialet mësimore dhe përgjigjet që priten nga nxënësit:

- a. modifikime (p.sh., përgjigje nga kompjuteri në vend të përgjigjeve me gojë, rritja e madhësisë së shkrimit),
- b. zëvendësime (p.sh., metodën Braille me material të shkruar);
- c. përjashtime (p.sh., përjashtimi i një detyre shumë të ndërlikuar); dhe
- d. kompensime (p.sh., aftësitë e kujdesit për veten).

Modifikime të tjera mund të përfshijnë:

- a. të njëjtat pritshmëri, por disi më pak,
- b. riorganizim të kurrikulës duke zvogëluar madhësinë ose gjerësinë e saj,
- c. kryerje të së njëjtës veprimtari, por duke përfshirë edhe objektivat e PEI-ve, dhe
- d. mbivendosje të kurrikulës për të ndihmuar nxënësit të kuptojnë lidhjet midis lëndëve të ndryshme, për shembull. (Mitchell, Morton, & Hornby, 2010, f. 51)

Përqafimi i qasjes së përshtatjes së kurrikulës me nivelin e vitit shkollor ka çuar në rezultate të jashtëzakonshme në fushën e matematikës. Janë raportuar shembuj të nxënësve me sindromën Down, të cilët nuk kishin përmbushur as arritjet më të thjeshta aritmetike në fusha si algjebra dhe trigonometria (Faragher, 2014; Monari Martinez, 1998; Monari Martinez & Pellegrini, 2010). Është me rëndësi të theksohet se nxënësit në fjalë u ndihmuar nga përdorimi i llogaritëseve sipas nevojës.

4.2.2 Strategjitë për mbështetjen e nevojave në të nxënë

Të mësuarit e nxënësve me sindromën Down në klasat e përgjithshme do të përmirësohet falë mësimdhënies dhe mbështetjes së duhur. Në thelb, faktori më i rëndësishëm në edukimin gjithëpërfshirës është zbatimi i një mësimdhënieje efektive, siç vërehet edhe nga Jordan dhe kolegët e tij: “mësimdhënia efektive është ndërhyrje efektive për të gjithë nxënësit” (Jordan dhe të tjerë, 2009, f. 536), duke mbështetur gjetjet e provuara nga studimet se, edukimi gjithëpërfshirës dhe me cilësi të lartë, sjell përfitime për të gjithë nxënësit (Hehir dhe të tjerë, 2016).

Nxënësit me sindromën Down do të përfitojnë nga mbështetja efektive e orientuar drejt nevojave të tyre individuale. Në varësi të praktikave gjithëpërfshirëse, mbështetje dhe përshtatje shtesë duhet të vihen në dispozicion të të gjithë nxënësve në klasë, nëse ata do të dëshirojnë t’i përdorin ato (Florian, 2012). Mbështetjet e mëposhtme kanë rezultuar nga praktika e gjerë si mjaft efektive për një pjesë të madhe të personave me sindromën Down. Është me rëndësi të ritheksohet se çdo nxënës me sindromën Down shfaq tipare të veçanta dhe për këtë mësuesit duhet të përcaktojnë nëse sa më sipër është e mjaftueshme apo kërkohet ndihmë shtesë.

Kufizimet e kujtesës verbale afat-shkurtër mund të kërkojnë ndihmë praktike në kontekstin e klasave, që kërkojnë vëmendje dhe dëgjim të shtrirë në kohë si, diskutime gjithëpërfshirëse në klasa, dëgjim historish, pjesëmarrje në asamblenë e shkollës dhe duke iu përgjigjur fjalive të gjata ose kërkesave të ndërlikuara. Strategjitë efektive parashikojnë përdorimin e:

- ndihmesave vizuale për përqendrimin e vëmendjes;
- mjeteve vizuale si foto dhe fotografi për të ndihmuar në mësimin e gjuhës;
- ndihmesat e zakonshme në klasë si linjat e numrave, makinat llogaritëse, shkronjat, grafikët, rrejetet dhe diagramet (pasja në dispozicion e këtyre ndihmesave ul ngarkesën në kujtesën e punës së nxënësve dhe mjeteve të tjera si, tabela me shkronja. Ndërkohë numrat mund të vendosen në tryezën e nxënësve ose të mbahen në pjesën e pasme të librit të punës së nxënësve më të rritur);
- mjeteve në përdorim të zakonshëm si, përdorimi i kalendarit në telefonat inteligjentë për orarin e mësimin (kjo ndihmon vëmendjen si dhe siguron mundësi për tu aftësuar në lidhje me pajisjet në përdorim të zakonshëm);
- modeleve, kur është e nevojshme, të punës së kryer më parë, si udhëzues.



4.2.3 Planet e Edukimit Individual

Praktika e zhvillimit të Planeve të Edukimit Individual (PEI) për nxënësit me aftësi të kufizuara filloi në Shtetet e Bashkuara të Amerikës në vitet 1970 (Mitchell dhe të tjerë, 2010). Tani ajo është një praktikë e zakonshme në shumë vende të botës (King, Ni Bhroin dhe Prunty, 2018). PEI-të janë kritikuar kohët e fundit për skalitjen e një perspektive teorike e cila është në kundërshtim me praktikën gjithëpërfshirëse me fokus ndryshimin individual që kërkon përkujdesje (Shaddock, MacDonald, Hook, Giorcelli, & Arthur-Kelly, 2009). Në një studim mbi literaturën ekzistuese të kryer nga Mitchell dhe kolegët e tij (2010), 3 ishin kritikuar kryesore të identifikuar në lidhje me PEI-të: (i) ndikimi i panevojshëm në psikologjinë e sjelljes, ku të mësuarit kufizohet në realizimin e pjesëve përbërëse; (ii) theksi i tepërt tek individi, në kundërshtim me qëllimet e praktikës gjithëpërfshirëse; dhe (iii) efikasiteti i paprovuar ku, përveç planeve të ndërhyrjeve në sjellje që kanë disa baza shkencore, provat për efektivitetin e PEI-ve nuk ekzistojnë.

Planifikimi individual është një qasje e përbashkët, prandaj është e rëndësishme të sigurohet që procesi i planifikimit dhe planet rezultuese të ndjekin parimet e praktikave më të mira. Rekomandimet e mëposhtme janë rezultat i studimeve, politikave dhe praktikës.

- Planet duhet të zhvillohen në bashkëpunim me familjarët dhe nxënësit duhet të jenë aktorët kryesorë. Planifikimi i mbledhjeve duhet të organizohet në një kohë të përshtatshme për familjet dhe jo për personelin e shkollës apo sistemin. Planifikimi duhet të përfshijë gjithashtu të dhëna nga agjencitë e tjera që veprojnë në fushën e mbështetjes ndaj edukimit të fëmijëve, siç janë terapistët dhe ekspertët e mbështetjes së edukimit.
- Përfshirja e nxënësve në planifikimin e mbledhjeve duhet mbështetur dhe mund të shërbejë si zhvillim i ekspertizës së tyre në vetë-advokim. Nxënësit mund të ndihmohen për të kuptuar procesin e planifikimit të mbledhjeve, për të përmirësuar përfshirjen e tyre. Gibbons dhe të tjerë (2016, f. 89) theksojnë “përdorimi i një gjuhe të qartë dhe të thjeshtë për nxënësin, që i flet drejtpërdrejt atij dhe, përgatitja e nxënësve përpara mbledhjeve, mund të ndihmojë në rritjen e performancës së tyre dhe në rritjen e aftësive vetë-vendosëse”.
- Nxënësit mund të inkurajohen të përcaktojnë vetë qëllimet e tyre të të mësuarit që mund të përfshijnë, aftësi të përgjithshme të të mësuarit si, mbajtja e prezantimeve me gojë ose identifikimi i fjalëve kyçe në një fjali. Më pas, mësuesit mund t’i përfshijnë ato qëllime në planifikimin e kurrikulës.
- Planet duhet të rishikohen rregullisht dhe qëllimet nuk duhet thjesht të barten nga një plan në tjetrin. Kjo siguron që plani të jetë një dokument ‘i gjallë’ që mbështet realisht të mësuarit. Qëllimet që nuk janë arritur, duhen studiuar për të kuptuar arsyen e mosrealizimit të tyre.
- I gjithë stafi i përfshirë në procesin e planifikimit (përfshirë të gjithë mësuesit e klasave në shkollat e mesme), duhet të përfshihet në zhvillimin profesional (Stephenson & Carter, 2015) me fokus zhvillimin e PEI-ve dhe mënyrat e bashkëpunimit me familjet.
- Planet duhet të mbeten gjithëpërfshirëse përgjatë gjithë formimit në shkollë, përfshirë të mësuarin social (përfshirja sociale dhe miqësitë), akademik dhe përshtatjet e sugjeruara. Planet duhet të parashikojnë tranzicionin e nxënësve në momentin e duhur. (Për strategjitë e planifikimit, shihni Browder & Spooner, 2014).

4.3 MËSIMDHËNIA NË KLASAT GJITHËPËRFSHIRËSE

Përfshirja e nxënësve me sindromën Down në klasa të rregullta kërkon të njëjtat veprime si administrimi i çdo ore tjetër mësimore. Menaxhimi efektiv i klasës përfshin planifikimin dhe përcaktimin paraprak të aktiviteteve që do të ndihmojnë në arritjen e qëllimeve të edukimit për orën e mësimi. Njohja e individëve që përbëjnë klasën ndihmon në grupimin e tyre, rregullimin e orendive dhe kohën mbi dhe rreth planifikimit të aktiviteteve edukuese. Në këtë seksion, Udhëzuesi trajton dy çështje që shqetësojnë mësuesit kur ata hyjnë për herë të parë në këtë rol, pra në krijimin e një klase për të mësuarit dhe menaxhimin e sjelljes.

4.3.1 Përshtatja e klasës për procesin e të nxënit

Një nga tiparet thelbësore për krijimin e klasave gjithëpërfshirëse është nisja e punës mbi supozimin se të gjithë nxënësit kanë aftësi të mësojnë (Toson dhe të tjerë, 2012), të gjithë janë të mirëpritur dhe janë pjesë e qenësishme (Swinton, 2012) dhe se mësuesit kanë një ndikim të fuqishëm në krijimin e frymës gjithëpërfshirëse në klasa pasi, “nxënësit pa ndonjë aftësi të kufizuar kanë më shumë gjasa të kenë qëndrim pozitiv ndaj shokëve të klasës me aftësi të kufizuara nëse edhe mësuesit e tyre e bëjnë këtë, pasi qëndrimi i mësuesit ndërmjetëson pjesërisht pranimin e bashkëmoshatarëve” (Silverman, 2007, f. 42). Përfundimet shkencore se të gjithë nxënësit përfitojnë nga mësimi në klasa gjithëpërfshirëse efektive, janë të qëndrueshme (Hehir dhe të tjerë, 2016).

Praktikat e mësuesve të suksesshëm në klasat gjithëpërfshirëse me nxënësit me sindromën Down, janë studiuar kohët e fundit (Clarke & Faragher, 2015). Në lidhje me aspektet kryesore të praktikës së tyre, mësuesit:

- planifikojnë në mënyrë të qartë orën e mësimi, përfshirë detyrat që duhet të kryhen nga asistentët e tyre (MN-të);
- iu shpjegojnë MN-ve përpara mësimi qëllimin e të mësuarit, përfshirë planet në lidhje me situatat e paparashikuara, siç janë aktivitetet alternative, nëse duhen;
- përfshijnë nxënësit me sindromën Down në të gjitha fazat e orës së mësimi, përfshirë udhëzimet për gjithë klasën dhe mbështesin këto aktivitete përmes rregullimeve të planifikuara;
- monitorojnë të mësuarit e të gjithë nxënësve në klasën e tyre, përfshirë nxënësit me sindromën Down, duke lëvizur nëpër klasë gjatë aktiviteteve në grup dhe atyre individuale;
- marrin masat e duhura për të gjithë nxënësit në funksion të përshtatjes së mësimi për ta;
- kryejnë vlerësimin e të mësuarit gjatë gjithë orës së mësimi përmes pyetjeve, vëzhgimit dhe mbledhjes së modeleve të punës;
- sigurojnë përshtatjen e detyrave si, regjistrimi i orës së mësimi, për të siguruar që të gjithë nxënësit me sindromën Down të mund të përfshihen;
- janë modele mirësjelljeje dhe krijojnë pritshmëri të larta për të gjithë nxënësit në klasë; dhe
- shfaqin kënaqësi në mësimdhënie dhe flasin me dashuri për nxënësit me sindromën Down.

4.3.2 Inkurajimi i sjelljeve pro të nxënit

Sjellja është komunikim dhe ka një qëllim themelor. Kjo është veçanërisht e vërtetë për personat me aftësi gjuhësore të kufizuara për t’u shprehur. Sjellja që arrin qëllimin e saj shpërblehet dhe si rrjedhim përforcohet, që do të thotë se ka të ngjarë të përsëritet. Sjellja që nuk arrin qëllimin e saj do të zhduket. Njerëzit janë shumë të aftë të mësojnë nga përvojat e tyre, përfshirë të mësuarit se cilat sjellje sjellin rezultate të dëshiruara.

Modelet e sjelljeve te personat me sindromën Down kanë motive shtesë. Dihet prej kohësh që edhe fëmijët shumë të vegjël në moshë përfshihen në sjellje të caktuara për të shmangur detyrat dhe të mësuarit, edhe kur detyrat janë brenda aftësive të tyre (Wishart, 1993). Një tjetër ndikim i rëndësishëm në modelet e sjelljes vjen nga ndryshimet në sistemin limbik (Zimpel, 2016) ku përgjigjet emocionale zgjasin më shumë dhe çojnë në asociacione të forta të kujtesës afatgjatë. Një faktor i tretë për t'u mbajtur parasysht është se nivelet e shprehive gjuhësore janë më shpesh nën pritshmëritë e moshës ligjore. Kjo sjell si pasojë uljen e aftësisë së individëve për të negociuar dhe për këtë ata mund të duken kokëfortë ose sfidues.



Secili prej këtyre faktorëve duhet të merret parasysht kur synohet të ndërtohen modele të sjelljes që mbështesin të mësuarin. Nxitja e Sjelljeve Pozitive është një qasje e bazuar mbi tregues, me mundësi trajnimi në shumë vende. Pika më e fortë është përqendrimi te të mësuarit. Nëse një sjellje nuk e pengon të mësuarit, ajo mund të anashkalohej (për shembull, nëse një fëmijë dëshiron të shkruajë me stilolaps të gjelbër dhe jo blu). Për sjelljet që pengojnë të mësuarit, hapi i parë është analizimi i qëllimit. Mos reagoni ndaj vetë sjelljes, pasi kjo do të çonte në përforsimin e tyre (edhe ndëshkimi mund të jetë një përforsim) (Stein, 2016). Vëzhgoni dhe shqyrtoni me kujdes kontekstin, në të cilin po ndodh sjellja.

1. Përrjashtoni dhembjen si shkak. Çdo ndryshim në sjellje (p.sh. një fëmijë zakonisht i sjellshëm godet një mësues ose nxënës) duhet të shqyrtohet nga mjeku, për të përjashtuar shkaqe si dhembja nga dylli i veshit, dhembjet menstruale, tensioni para menstruacioneve (madje edhe para menarkeve) ose konstipacioni.
2. A është sjellje shmangëse? Shumë fëmijë me sindromën Down (edhe disa të rritur) përdorin aftësitë e tyre sociale për të shmangur përfshirjen në detyra potencialisht sfiduese. Nuk është gjithmonë e përshtatshme që detyrat të bëhen më të thjeshta, pasi siç rezulton nga studimi i Wishart (1993), sjellja shmangëse ishte e dukshme edhe kur detyrat ishin brenda kapaciteteve të fëmijës. Dhënia e mbështetjes për nxënësit e të gjitha grupmoshave për të këmbëngulur dhe, më pas, për të pranuar arritjet, ndërton zakone të mësuari.
3. A janë personat të paaftë për të negociuar? Një nga mitet rreth sindromës Down është se nxënësit janë kokëfortë. Kokëfortësia është një tipar që mund të përshkruhet si 'rezistues' te një i rritur pa aftësi të kufizuara dhe kryesisht është një tregues që personi nuk do që të bëjë atë që dëshiron një i rritur tjetër. Ofrimi i zgjedhjeve është një zgjidhje për këtë situatë. Një tjetër është dhënia e shpjegimeve më të qarta rreth arsyeve të kërkesës. Një qasje e tretë është një vëmendje më e kujdesshme ndaj hapave të kërkuar për të ndërmarrë detyrën. Mund të ndodhë që personi nuk e kupton ose nuk është në gjendje të bëjë atë që i është kërkuar.

Për nxënësit me sjellje tejet sfiduese, që kanë ndikime serioze në të mësuarit dhe përfshirjen sociale, mund të kërkohet mbështetje e veçantë nga psikologët e trajnuar në Vlerësimin e Sjelljeve Funktionale.

4.4 KOMANDIME PËR MËSIMDHËNIEN

23. Edukimi bazë i mësuesve duhet të përgatisë të diplomuar të aftë për të menaxhuar të mësuarit e të gjithë nxënësve në klasat gjithëpërfshirëse.
23. Në momentin kur një mësuesi i caktohet një klasë, përfshirë nxënës me sindromën Down, duhet të mundësohet formimi i synuar profesional i tij. Është e ditur se, në disa vende, dhënia e ndihmës mund të jetë e kufizuar e, megjithatë, burimet e mësimdhënies profesionale përmes internetit, janë gjithnjë e më të arritshme.
23. Nxënësve me sindromën Down duhet t'u jepet mundësia të njohin kurrikulën e specifikuar për nivelin e tyre të vitit shkollor, të përshtatur sipas nevojës për të përafruar angazhimin e tyre me rezultatet e të nxënësve.
23. Ndihma dhe përshtatjet shtesë duhet të vihen në dispozicion të të gjithë nxënësve në klasë, nëse ata dëshirojnë t'i përdorin ato.
23. Kur përdoren, të gjithë pjesëtarët e ekipit mësimdhënës, përfshirë drejtuesit e shkollës, duhet të përfshihen në planifikimin dhe progresin e PEI si dhe vlerësimin e tij. Të paktën një anëtar nga familja apo një advokues duhet të përfshihet në këtë proces. Nxënësi duhet të përfshihet dhe të mbështetet për të kontribuar.
23. Mësimdhënia në një klasë gjithëpërfshirëse kërkon që të akomodohen nevojat mësimore të të gjithë nxënësve.
23. Sjellja është komunikim. Është e nevojshme të përcaktohen qëllimet prapa sjelljeve dhe të vepohet mbi shkakun e tyre.
23. Sjelljet shmangëse janë të zakonshme dhe mësuesit duhet të mbrohen nga nxënësit duke përdorur këto strategji në mënyrë që të zhvillojnë dëshirën për këmbëngulje në të mësuar.

24

■ 5. UDHËZIME MBI EDUKIMIN

Shumica e fëmijëve me sindromën Down kanë nevojë për mbështetje shtesë për arritjen e një niveli optimal të mësuari në të gjitha llojet e shkollave. Këto Udhëzime duhet të lexohen së bashku me Udhëzimet për Drejtimin dhe Mësimdhënien, sepse të tre aspektet janë të ndërlydhura. Në këtë seksion, fokusi është në atë që nxënësit do të mësojnë dhe se si kjo mund të mbështetet më së miri. Seksionet janë ndarë sipas nivelit shkollor pasi, në këtë mënyrë, përfaqësohet më së miri edhe konteksti, në të cilin zhvillohet të mësuarit.

5.1 PËRPARA SHKOLLIMIT

5.1.1 Ndërhyrja e Hershme

Programet e suksesshme të ndërhyrjes së hershme sigurojnë një bazë të rëndësishme për rezultatet e ardhshme mësimore (Kendall, 2018). Programet që ofrojnë informacion dhe mbështetje për familjet mund të nxisin zhvillimin e marrëdhënieve të ngrohta dhe të kujdesshme, si dhe për të ndihmuar familjet që t'i përshtaten aftësive të kufizuara brenda kontekstit shtëpiak dhe shoqëror. Disa qasje që lidhen me ndërhyrjen e hershme paraqesin vështirësi, ku theksi vihet në rehabilitimin e mungesave të perceptuara te fëmija (Bridle & Mann, 2000). Duhet treguar kujdes për të shmangur stresimin e tepërt të familjeve dhe bindjen se prindërit janë të vetmit përgjegjës për zhvillimin e fëmijëve të tyre (Paige-Smith & Rix, 2006).

Qëllimi i programeve të ndërhyrjes së hershme është nxitja e një zhvillimi optimal gjatë gjithë fëmijërisë në fushat kryesore të zhvillimit: Fizik (përfshirë koordinimin motorik fin dhe global), Konjitiv, Gjuhësor, Social dhe Emocional. Studimet, politikat dhe praktikat e të paktën shekullit të kaluar, kanë eksploruar qasjet për zhvillimin e fëmijëve (Slee, Campbell, & Spears, 2014). Ndërhyrja e hershme në mjediset gjithëpërfshirëse është treguar (sipas Baker-Ericzen etj., 2009) që çon në një mësim më të gjerë dhe rezultate më të mira sociale sesa programet e ndërmarra në mjediset e veçuara. Kërkimet tregojnë gjithashtu përparësi për fëmijët pa aftësi të kufizuara edhe në ato mjedise (Baker-Ericzen etj., 2009). Aktivitete të tilla si, lojërat, mjediset e pasura me gjuhë, muzikë, art dhe sport, janë të mirënjohura për ndikimin e tyre te zhvillimi. Për më tepër, fëmijëve iu pëlqejnë këto aktivitete. Një qasje e suksesshme për ndërhyrjen e hershme është mbështetja e fëmijëve për t'u përfshirë në përvoja tipike të njohura për nxitjen e zhvillimit.

Në një përmbledhje në lidhje me ndërhyrjet e hershme, Guralnick (2017, f. 222) do të vinte në dukje parimet praktike të mëposhtme:

- mundësimi i niveleve të larta të koordinimit dhe llogaridhënies;
- individualizimi i ndërhyrjeve;
- theksi te familja;
- zbatimi i strategjive të bazuara në tregues;
- përcaktimi i procedurave mbikëqyrëse;
- sigurimi i pjesëmarrjes në mjediset gjithëpërfshirëse;
- zhvillimi i programeve dhe strategjive të ndërhyrjes që janë të përshtatshme për mentalitetin ekzistues; dhe
- profesionistë të mirë-trajnuar.



Modeli i zhvilluar nga Guralnick (2013) thekson rëndësinë e ndërveprimit të tre aspekteve të rëndësishme: aftësitë sociale dhe njohëse të fëmijëve, burimet e familjeve dhe modelet e ndërveprimit familjar. Nga ky model shihet qartë rëndësia qëndrore e rolit të familjes. Puna e terapistëve me fëmijët në mënyrë të izoluar nga familja nuk është modeli më i përshtatshëm i ndërhyrjes. Një qasje efektive është ajo ku prindërve iu mësohen strategjitë zhvillimore në një mënyrë të mbikëqyrur dhe udhëzuese, ku teknikat të mund të praktikohen në mjediset familjare çdo ditë. Vizitat në shtëpi të terapistëve, kur është e mundur, mund të ndihmojnë në angazhimin e familjes dhe rritjen e zbatimit korrekt të ndërhyrjes. Vlera e organizatave të dhe për familjet, siç janë shoqatat e sindromës Down, janë pranuar në raportin *Zhvillimi dhe aftësitë e kufizuara gjatë fëmijërisë së hershme: Dokumenti i diskutimit i Organizatës Botërore të Shëndetësisë dhe UNICEF-it*(2012).

Karakteristikat e edukimit gjithëpërfshirës dhe efektiv për fëmijët e vegjël me sindromën Down janë:

- mundësia e informacioneve mbi aftësinë e kufizuar dhe përparimin e zhvillimit të fëmijës, hapat që mund dhe duhet të ndërmerren dhe, burimet ekzistuese për mbështetje dhe trajtim (Organizata Botërore e Shëndetësisë & UNICEF, 2012, f. 28);
- grupet mbështetëse, përfshirë mundësitë për diskutime dhe dëgjim, duke ofruar mundësi për mbështetjen e bashkëmoshatarëve (Organizata Botërore e Shëndetësisë & UNICEF, 2012, f. 29); dhe
- aktivitete të synuara për përllogaritjen e ndryshimeve në zhvillim për shkak të sindromës Down, përfshirë njohjen e pikave të forta të zhvillimit (Guralnick, 2017).

Shembull aktiviteti që i përgjigjet specifikisht fuqizimit të fëmijëve me sindromën Down, është përdorimi i gjesteve për të ndihmuar komunikimin (C.A. Wright, Kaiser, Reikowsky, & Roberts, 2013). Ndërsa gjetet përdoren natyrshëm nga shumica e njerëzve në komunikim, përdorimi i qartë i fjalëve kyçe dhe mënyra e të mësuarit të foshnjave mund të ketë nevojë që tu mësohet qartë prindërve.

Ndërveprimi prindëror ndikon në përvetësimin e gjuhës (Chapman & Bird, 2012; Cologon, Wicks, & Salvador, 2017) dhe në funksionin ekzekutiv (Schworer, Fidler, Lunkenheimer, & Daunhauer, 2018), duke theksuar kështu rëndësinë që ka mbështetja e ndërveprimit me familjen si dhe sigurimi i terapisë për fëmijën.

5.1.2. Përgatitja për kalimin në shkollë

Një nga rezultatet e ndërhyrjes së hershme me sukses është lehtësimi i rrugëtimit drejt edukimit gjithëpërfshirës (Organizata Botërore e Shëndetësisë & UNICEF, 2012), i cili duhet të jetë në gjendje të mirëpresë dhe mbështesë të gjithë nxënësit.

Prindërit, në shumë kontekste, kanë mundësi të zgjedhin se cilën shkollë do të ndjekë fëmija i tyre me aftësi të kufizuara, edhe pse ata nuk janë gjithmonë në gjendje të marrin vendime të informuara dhe të mbështeten në këshilla profesionale (Wilder & Lillvist, 2017). Për këtë arsye është e rëndësishme që profesionistë të tillë si, drejtorët e shkollave dhe drejtuesit e sistemit, të mbështesin familjet që të kenë akses në shkollat gjithëpërfshirëse. Kjo mbështetje mund të përfshijë inkurajimin e familjeve për të ndjekur vizitat e para në shkolla me një advokues që i njuh proceset dhe të drejtat e personave me aftësi të kufizuara. Wilder dhe Lillvist raportojnë se prindërit ndikohen edhe nga perspektivat e mjekëve, me të cilët kanë komunikuar në kohën e diagnozës. Për këtë qëllim, vendimet për vendosjen në shkolla mund të merren për periudha të gjata kohore dhe mjekët profesionistë nuk duhet të përfshihen në dhënien e këshillave në lidhje me edukimin, përveç nëse ata kanë njohuri themelore dhe informacione të saktë për ta bërë këtë.

Një tjetër çështje që lidhet me tranzicionin në faza të ndryshme të jetës është se burimet, aty ku ato janë në dispozicion, po ashtu kalojnë ndërmjet ofruesve (p.sh. shërbimet për personat me aftësi të kufizuara në departamentet e edukimit). Kjo mund të shkaktojë sfida për dhe ndërprerje në dhënien e shërbimeve dhe mund të çojë në nisjen e shkollës pa mbështetjen e nevojshme (Dockett, Perry, & Kearney, 2011). Po ashtu, të dhënat në lidhje me vlerësimet dhe

informacionin diagnostikues mund të mos ndahen në mënyrën e duhur, duke çuar në mbivendosjen e vlerësimeve ose vonesa në sigurimin e mësimi dhe mbështetjes së nevojshme (Janus, Kopechanski, Cameron, & Hughes, 2008).

Kalimet (tranzicionet) prekin fëmijët, familjet dhe kontekstet arsimore (largimi dhe marrja). Secila prej tyre duhet të merret në konsideratë. Familjet duhet të mbështeten në shqetësimet e tyre për fëmijët dhe të vlerësohen për ekspertizën që sjellin (Dockett etj., 2011). Familjet mund gjithashtu të përjetojnë shqetësime në lidhje me ndikimet në familje ndërsa vendosin marrëdhënie me shkollën e re (Wilder & Lillvist, 2017).

Përpjekjet për ndërtimin e partneriteteve me të gjitha palët e përfshira janë faktorë të rëndësishëm për një kalim të qetë në arsimin zyrtar. Kërkimet nga Villeneuve dhe kolegët (Villeneuve dhe të tjerë, 2013) nxjerrin në pah vlerën e lehtësuesve dhe zyrtarëve të caktuar në shkolla, për të mbështetur familjet të paktën në vitin e parë të vajtjes në shkollë.

Shkollat nuk duhet të vendosin kërkesa arbitrare kalimi për nxënësit me aftësi të kufizuara si p.sh., ndjekja e mësimëve gjysmë dite, pranimi vetëm kur financohet një ndihmës-mësues, ose ndjekja e mësimëve vetëm në disa ditë të javës. Këto praktika përbëjnë një formë përjashtimi.

5.2 GJATË SHKOLLIMIT

Aspekti i dytë më i rëndësishëm në jetën e një fëmije, pas familjes, është shkolla. Siç u përmend edhe më lart, treguesit për përfitimet nga edukimi në mjedise gjithëpërfshirëse janë të qarta. Megjithatë, në shkollat lokale, praktika e edukimit nuk ndiqet gjithmonë si duhet dhe mund të rrisë shumë vështirësitë e familjeve, disa prej të cilave mund të marrin vendimin për ta zhvendosur fëmijën e tyre në një mjedis të veçuar (Mann, Cuskelly, & Moni, 2018). Praktikata e dobëta të gjithëpërfshirjes nuk duhet t'i detyrojnë familjet të zgjedhin mjedise të veçuara; e domosdoshme është të përmirësohet cilësia e edukimit gjithëpërfshirës. Po ashtu, nga nxënësit nuk duhet të kërkohet të përsërisin klasat për shkak të mungesës së arritjeve. Në vend të sa më sipër, duhet të bëhen ndryshime në kurrikulat e klasave të ndryshme (shih 4.2.1) për të mundësuar përparimin e nxënësve. Ky seksion i Udhëzuesit ofron të dhëna nga studime, politika dhe praktika të ndryshme, për të mbështetur të gjithë personat e përfshirë dhe për të ofruar edukimin më të mirë gjithëpërfshirës.

Në klasat e përgjithshme, përtej asaj që mund të jetë përfshirë në Planet Edukative Individuale (PEI), mund të zhvillohen orë shtesë për tema si zakonet shoqërore dhe për lëndë të përfshira në kurrikulë, përfshirë gjuhët e huaja dhe shkencat. Për mësimdhënien mund të nevojiten qasje krijuese, të cilat ka të ngjarë të jenë të dobishme edhe për nxënësit e tjerë në klasë. Strategjitë e mëposhtme mbështesin nxënësit me sindromën Down:

- krijimi dhe simulimi i situatave për të mësuar duke imituar;
- trajnim i përditshëm i aftësive të synuara që integrohen në aktivitetet gjithëpërfshirëse të klasës;
- aktivitete të planifikuara që bëhen pjesë e rutinës së fëmijës;



- mbështetje për sjelljet pozitive dhe për krijimin e miqësive; dhe
- përshtatje, të cilat përdorin pikat e forta të të nxënësve dhe japin mbështetje në drejtimet ku hasen vështirësi.

5.2.1. Shkolla fillore

Gjatë viteve të shkollës fillore, nxënësit me sindromën Down fillimisht përqendrohen në të mësuarit se si të 'rrinë në shkollë' ose me fjalë të tjera, se si të jenë nxënës të shkollës fillore. Rutina shkollë ndryshon nga njëra shkollë në tjetrën, nga njëri sistem në tjetrin dhe nga njëri shtet në tjetrin dhe, të gjithë fëmijët, duhet të mësojnë çfarë pritet nga ata. Kërkohej mësimdhënie e qartë dhe me durim. Këtu, aftësia e theksuar për të mësuar përmes imitimit, është frytdhënëse për nxënësit me sindromën Down. Miqtë (bashkëmoshatarë ose fëmijë më të rritur) mund t'i ndihmojnë ata të kuptojnë cilat janë pritshmëritë. Dhënia e mundësisë që një nxënës me sindromën Down të jetë lider është gjithashtu një strategji e fuqishme. Për shembull, për të inkurajuar që fëmijët të ndërpresin lojën dhe të kthehen në klasë, mund t'i kërkohej nxënësit me sindromën Down që të thërrasë fëmijët e tjerë ose të formojnë rreshta për në klasë.

Shumë prindër të fëmijëve më të rritur me sindromën Down sjellin në mendje probleme të konsiderueshme të sjelljes së shfaqur nga fëmija i tyre në vitet e para të shkollës fillore. Për disa prindër, ato kohëra kanë bërë të nevojshme zhvillimin e bisedave të sinqerta me stafin e shkollës për të marrë parasysh vendosjet e veçanta në shkollë. Mësuesit ndonjëherë kishin frikë se kur kërkohej punë akademike më sfiduese në vitet e shkollës së mesme të ulët, fëmija nuk do ta përballonte dot dhe do të përkeqësoheshin sjelljet e tyre problematike. Përvoja e fituar nga provat nga një numër shumë i madh fëmijësh është se, ndërsa ata piqen dhe përshtaten në vitet e para të shkollës, bëhen shumë më të aftë të sillen si duhet në klasë dhe dëshirojnë të shihen si nxënës të përgjegjshëm, ashtu si nxënësit e tjerë.

Miqësitë janë një pjesë e rëndësishme e shkollës fillore (si në çdo kontekst tjetër të mësuarit). Sigurimi i mundësive që fëmijët të njohin të tjerët është e rëndësishme. Mbikëqyrja e tepërt nga të rriturit gjatë kohës së lojës mund të dëmtojë formimin e miqësive. Izolimi i fëmijës në zona të tilla si biblioteka gjatë kohës së drekës duhet po ashtu të shmanget. Mundësitë jashtë shkollës dhe në aktivitetet e lidhura me shkollën (si grupet e skautëve dhe grupet e dramës) mund të mbështesin zhvillimin e miqësive. Në shumë raste, aktivitetet e qëllimshme mund të jenë të nevojshme për të lehtësuar përfshirjen sociale.

Një nga aktivitetet kryesore të të mësuarit për fëmijët me sindromën Down në vitet e fillores është zhvillimi i aftësive të shkrimit dhe leximit, veçanërisht të mësuarit për të lexuar. Kjo shpesh fillon para viteve të shkollës dhe vazhdon gjatë gjithë jetës (Cologon, 2013; Moni & Jobling, 2001). Për shumë fëmijë, leximi është një nga pikat relativisht të forta dhe shërben si një themel i rëndësishëm kur të mësuarit për të lexuar zëvendësohet nga leximi për të mësuar.

5.2.2. Shkolla e mesme

Nga nxënësit që kanë pasur një përvojë të suksesshme në shkollën fillore pritet një kalim më i lehtë në shkollën e mesme gjithëpërfshirëse. Studimet tregojnë se nxënësit me aftësi të kufizuara kalojnë klasat apo ciklet ashtu si edhe nxënësit e tjerë në përgjithësi (Lightfoot & Bond, 2013; Vaz dhe të tjerë, 2015).

Lightfoot dhe Bond (2013) raportojnë statistika për Mbretërinë e Bashkuar që tregojnë se deri në 80% e nxënësve përfundojnë edukimin fillor gjithëpërfshirës. Megjithatë, vetëm 20-25% përfundojnë edukimin e mesëm gjithëpërfshirës. Statistika të ngjashme ka të ngjarë të vijnë edhe nga vende të tjera. Disa nga arsyet mund të jenë perceptimet se lëndët e kurrikulës së shkollës së mesme janë më të vështira për t'u përshtatur për nxënësit me vështirësi në të nxënë. Duke qenë se në mjediset e shkollave të mesme të ulëta gjithëpërfshirëse ka një numër të reduktuar nxënësish, të cilët kanë nevojë të konsiderueshme për mbështetje në të nxënë, mungon ekspertiza e mësuesve dhe tradita e praktikës,

megjithëse ka gjithnjë e më shumë gjetje nga studimet në zhvillim (Buckley dhe të tjerë, 2006; Faragher, 2014; Monari Martinez & Benedetti, 2011).

Studimet tregojnë se arsimit mesëm i ulët dhe gjithëpërfshirës (Buckley etj., 2006) është i rëndësishëm, pasi ka përfitime të konsiderueshme statistikore në komunikim, gjuhën e folur dhe aftësitë në shkrim dhe lexim kur krahasohet me edukimin e marrë nga nxënësit në shkolla speciale. Për më tepër, nxënësit që ndjekin klasat e zakonshme shfaqin më pak probleme sjelljeje dhe gëzojnë përfitime të tilla si zhvillimi shoqëror dhe emocional, përmirësimi i marrëdhënieve me moshatarët dhe zhvillimi psikologjik dhe konjitiv i avancuar. Me përfundimin e shkollës së mesme, hapen më shumë mundësi për punësim ose studime të mëtejshme për nxënësit nga mjediset gjithëpërfshirëse (Agjencia Evropiane për Personat me Nevoja të Veçanta dhe Edukim Gjithëpërfshirës, 2018). Prandaj, është e rëndësishme të inkurajohen nxënësit të ndjekin klasat e mesme gjithëpërfshirëse dhe të mbështeten që të qëndrojnë atje deri në fund të shkollës së mesme.



Zhvillimi i shkrimit dhe leximit vazhdon në vitet e shkollës së mesme. Është gjetur që tekstet e zakonshme janë mjaft efektive (Moni & Jobling, 2008). E vlefshme është gjithashtu përshtatja e teksteve që studiohen nga nxënësit e tjerë në klasat e rregullta. Në shumë vende, studiohen pjesët teatrale nga Shekspiri, edhe pse tekstet janë të shumë shekujve më parë. Këto pjesë teatrale mund të vihen në skenë, të publikohen si filma, seri televizive dhe përshtatje moderne sepse tematikat janë të përzetshme dhe janë gjithmonë të vlefshme. Personat me sindromën Down kanë të drejtë të përfshihen në këtë praktikë kulturore gjithashtu. Shumë rregullime janë të mundshme si, shikimi i përshtatjeve të filmave, dëgjimi i librave audio dhe angazhimi në shfaqje. Ky është shembull i një parimi të përgjithshëm - nëse mësimi ka vlerë për nxënësit në një klasë të përgjithshme, me përshtatjet e duhura, ai duhet të jetë i mundshëm për të gjithë.

Një çështje që mund të shkaktojë shqetësime në vitet e shkollës së mesme është menaxhimi i zhvillimit seksual. Vajzat që mund ta përdorin në mënyrë të pavarur tualetin, kanë të ngjarë të menaxhojnë higjienën e tyre menstruale (Mills dhe të tjerë, 2015), megjithatë ato mund të mos jenë në gjendje të tregojnë se po përjetojnë dhimbje menstruale ose të kuptojnë ndryshimet e humorit. Analgjezikët, së bashku me mbështetjen mjekësore, mund të ndihmojnë vajzat e reja të menaxhojnë ciklin e tyre dhe të minimizojnë ndërprerjen e shkollës. Si meshkujt, ashtu edhe femrat me sindromën Down, përjetojnë të njëjta ndjenja seksuale si personat e tjerët në popullsinë e përgjithshme. Ata mund të kenë nevojë për udhëzime për të menaxhuar këto ndjenja në mënyra të përshtatshme sipas kulturave. Shqetësimet në lidhje me sjelljet e papërshtatshme seksuale të meshkujt e rinj, ndonjëherë mund të çojnë në rekomandime për t'u dërguar në shkolla speciale. Megjithatë, ata nuk kanë më shumë gjasa të mësojnë shprehjen e duhur të seksualitetit të tyre në shkollimin special, sesa në shkollat e përgjithshme. Mills dhe kolegët e tij vërejnë se personat me sindromën Down kanë të drejtë të "marrin edukim seksual, përfshirë këshillime për marrëdhëniet personale dhe rregullat shoqërore të seksualitetit, seksit dhe seksualitetit, këshilla për kontraceptivët dhe shërbimet mbështetëse të shëndetit seksual" (Mills dhe të tjerë, 2015, f. 53). Ky edukim, si çdo temë tjetër, duhet të realizohet në mënyrë të atillë që të mundësojë të kuptuarit.

5.2.3. PËRFUNDIMI I SHKOLLËS

Gjithëpërfshirja në shkollat e përgjithshme fillore dhe të mesme ofron përfitime akademike, rrit gjasat për të ndjekur arsimin e lartë, për punësim dhe pavarësi (Agjencia Evropiane për Nevoja të Veçanta dhe Edukim Gjithëpërfshirës, 2018). Programet e kalimit (tranzicionit) rrisin gjasat e punësimit pas shkollës së mesme: “Programet me cilësi të lartë për kalimin (tranzicionin), që ofrohen në shkollat e mesme, mund të rrisin gjasat që personat me aftësi të kufizuara të punësohen” (po aty, f. 15). “Cilësia e lartë” është një cilësim i rëndësishëm dhe në fund të këtij seksioni kemi ofruar tregues për programe me cilësi të lartë. Gjithashtu, cilësimi ‘mund të rrisë ... mundësitë për t’u punësuar’ është një kujtesë se faktorë të tjerë ndikojnë gjithashtu në punësim. Në diskutimet për fazën e kalimit (tranzicionit), është thelbësore të merret parasysh pozicioni, në të cilin po kalon nxënësi. Vendet e punës duhet të jenë përgatitur dhe fleksibël e të gatshëm për t’u përshtatur.

Në një studim që shqyrton efikasitetin e programeve të përgatitjes për punësim, Joshi, Bouck dhe Maeda (2012) vunë në dukje vlerën e përvojës së punës që kryhet jashtë shkollës (parë kundrejt punës së sponsorizuar nga shkolla).

Duke pasur parasysh marrëdhënien pozitive midis pjesëmarrjes në një mënyrë në përvoja pune gjatë shkollës dhe punësimit pas shkollës, ofrimi i punës për nxënësit me aftësi të kufizuara intelektuale të lehtë në shkollë është një hap i parë i rëndësishëm për të ndihmuar këta individë të sigurojnë rezultate më pozitive. f.105

Rëndësia e përvojës së punës në komunitet është identifikuar gjithashtu në një studim nga Siperstein, Heyman dhe Stokes (2014), ku ekzistojnë mundësitë për të zhvilluar attribute thelbësore jo-akademike për punësimin siç janë aftësitë emocionale dhe të sjelljes. Duhet theksuar se përvoja e punës në punishte të veçuara ose mjedise të tjera të ndara gjatë viteve të shkollës, nuk ofron mundësitë e nevojshme për të mësuar në lidhje me punësimin e zakonshëm, në të njëjtën mënyrë që puna në mjediset e ndara nuk çon në punësim të zakonshëm.

Një studim nga Baer dhe të tjerë (2011), sugjeron pasjen kujdes në dhënien e një kohe të pakufizuar shkollave të mesme për programet e kalimit (tranzicionit), duke theksuar se “gjithëpërfshirja ishte i vetmi parashikues i programit të bazuar në evidenca për angazhimin e nxënësve me AKI [aftësi të kufizuara intelektuale] pas mbarimit të shkollës” (Baer, Daviso III, Flexer, McMahan Queen, & Meindl, 2011, f. 139). Po ashtu, një studim nga Cimera (2010) vëren se programet e kalimit (tranzicionit) që mësohen në shkolla nga stafi i specializuar nuk janë aq efektive sa aktivitetet reale të punësimit siç janë puna vullnetare, puna me pagesë dhe përvoja e punës. Adoleshentët me sindromën Down mund të presin të jetojnë të paktën njëzet deri në tridhjetë vjet moshë të rritur aktive. Përdorimi i kohës së çmuar dhe të kufizuar në shkollës së mesme për tu përqendruar në mësimdhënien në lidhje me punën mund të jetë joproduktive. Shkolla e mesme e ulët duhet t’i përkushtohet mësimdhënies së kurrikulës akademike të shkollës së mesme, sepse mundësitë për ta mësuar atë kufizohen pas kalimit të viteve të shkollës. Në një studim që shqyrton të kuptuarit e mundësive pas shkollës së mesme të ulët, Gibbons dhe të tjerë (2016) propozojnë sugjerime për përmirësimin e programeve të kalimit (tranzicionit). Informacioni duhet të ofrohet nga këshilltarët e karrierës në shkollat e mesme duke përfshirë dhe mundësitë e studimit (duke përfshirë studimet universitare). Është vënë re se prindërit kanë ndikim në marrjen e vendimeve të karrierës, kështu që duhet të ofrohen metoda për t’iu mundësuar akses në këto informacione.

Rekomandime për programe kalimi me cilësi të lartë

- **Ku** - nëse është e mundur në komunitet (përvojë pune, punë vullnetare, punë e paguar, (Cimera, 2010).
- **Çfarë duhet të përfshijë**
 - informacion në lidhje me edukimin pas shkollës së mesme, përfshirë programet e arsimit të lartë dhe profesional; dhe
 - “ndihmojë qëllimisht nxënësit që jo vetëm të marrin përvoja pune, por të mësojnë për lloje të ndryshme të vendeve të punës, kërkesat e punës dhe qëllimet e punëve specifike” (Gibbons dhe të tjerë, f. 89)
- **Kush** - mësuesit e përgjithshëm në shkollë dhe jo mësues të edukimit special. Aty ku është e disponueshme, nëpunësit udhëzues ose këshilltarët e shkollave që ndërmarrin planifikim karriere për nxënësit pa aftësi të kufizuara, duhet t’i ofojnë këto shërbime për nxënësit me aftësi të kufizuara (Gibbons dhe të tjerë, 2016).



5.3 PERIUDHA PAS SHKOLLËS

Me të përfunduar shkollën, nxënësit me aftësi të kufizuara, të cilët janë përfshirë në arsimin e përgjithshëm shkollor, kanë më shumë të ngjarë të regjistrohen në arsimin pas shkollës së mesme dhe të punësohen ose të jetojnë në mënyrë të pavarur (Agjencia Evropiane për Nevoja të Veçanta dhe Edukim Gjithëpërfshirës, 2018). Të mësuarit është proces që zgjat gjithë jetën për të gjithë njerëzit, përfshirë personat me sindromën Down. Mundësitë për të vazhduar edukimin, qoftë në një mjedis zyrtar apo informal, mund të jenë më të rralla për të rriturit me sindromën Down, kështu që arsimimi i vazhdueshëm i planifikuar në mënyrë të qartë mund të jetë i nevojshëm.

Në këtë seksion, treguesit nga studimet, politikat dhe praktikët, kanë çuar në Udhëzime rreth të mësuarit të rriturit. Në disa vende, mundësitë për të studiuar kurse për certifikata në universitet janë të disponueshme (Hendrickson, Carson, Woods-Groves, Mendenhall, & Scheidecker, 2013; Izuzquiza Gasset, 2012; O’Brien dhe të tjerë, 2009; Rillotta, Arthur, Hutchinson, & Raghavendra, 2018; Ryan, 2014; Uditsky & Hughson, 2012). Me shpesh të disponueshëm janë programet e arsimit profesional, shumë prej të cilëve japin certifikata profesionale dhe akreditime të tjera punësimi. Kërkimet specifike me pjesëmarrës me sindromën Down janë të kufizuara, megjithëse pjesa më e madhe e tyre ekziston në fushën e gjerë të aftësisë së kufizuar intelektuale. Të mësuarit, gjithashtu, ndodh në kontekste të tjera të jetës si, në vendin e punës, ashtu edhe në aktivitete rekreative.

5.3.1. Arsimi i lartë dhe profesional

Një gjetje e zakonshme është marrëdhënia pozitive midis edukimit pas shkollor dhe punësimit të individëve me aftësi të kufizuara intelektuale (shihni, për shembull, Grigal, Hart, & Migliore, 2011; Moore & Schelling, 2015; Zafft, Hart, & Zimbrich, 2004). Uditsky dhe Hughson artikulojnë vlerën e arsimit gjithëpërfshirës pas shkollës së mesme në shumë aspekte, duke treguar se “është vërejtur të jetë një mjet i rëndësishëm dhe efektiv për kalimin e nxënësve me AKI [aftësi të kufizuara intelektuale] në moshën e rritur” (2012, f. 298). Më tej, ata argumentojnë se parimet që dalin nga studimet që mbështesin edukimin gjithëpërfshirës fillor dhe të mesëm, duhet të mbështesin sektorin pas shkollës së mesme.

Arsimi i lartë (studimi në universitet) është gjithnjë e më i arritshëm për nxënësit me sindromën Down. Siç është përmendur në seksionin 4.2.3, në shkollën e mesme, nxënësit duhet të pajisen me informacione dhe pritshmëri që arsimi i lartë ekziston dhe është një mundësi për ta, nëse ata zgjedhin ta ndjekin. Identifikimi i pengesave të mundshme, siç janë kualifikimet në përfundim të shkollës dhe, puna për tejkalimin e këtyre pengesave, është një pjesë e rëndësishme e planifikimit të kalimit (tranzicionit).

Ashtu si për qytetarët e zakonshëm, rrugët për pranimin në arsimin e lartë mund të vijnë direkt nga shkolla ose përmes programeve zyrtare ose joformale të përgatitjes për arsim të lartë. Për këtë qëllim, ekzistojnë tre grupe të mundshme, të cilat mund të kenë ndikim në mbështetjen ose pengimin e pranimit: mbarimi i shkollës, agjencitë/ndërmjetësuesit mbështetës dhe universiteti pritës. Besimi që individët me aftësi të kufizuara intelektuale mund të përfitojnë nga pjesëmarrja në arsimin e lartë ka gjasa të jetë i rëndësishëm në motivimin për të ndihmuar individët të përgatiten dhe të fitojnë akses në kurse dhe programe studimi (Sheppard-Jones, Kleinert, Druckemiller, & Ray, 2015).

Arsimi i lartë mund të jetë tre llojesh (Hart, Grigal, Sax, Martinez, & Will, 2006):

1. Kurse të veçanta, të hartuara posaçërisht për grupet me aftësi të kufizuara intelektuale;
2. Programe auditimi (pa kredite), ku studentët me aftësi të kufizuara intelektuale ndjekin lëndët, por nuk vlerësohen; dhe
3. Regjistrim në programe të përgjithshme, ku studentët me aftësi të kufizuara intelektuale ndërmarrin programe, me përshtatjet e duhura të kurseve dhe vlerësim siç kërkohet për të mbështetur arritjen e të njëjtave rezultate si për të gjithë studentët e tjerë.

Programet e auditimit duken si opsioni më i zakonshëm i disponueshëm në nivel universitar, shoqëruar nga disa studime të fundit të kryera në lidhje me përvojat e stafit, studentëve me aftësi të kufizuara intelektuale dhe studentëve të tjerë (O'Connor, Kubiak, Espiner, & O'Brien, 2012; Rillotta dhe të tjerë, 2018). Ndikimi te pedagogët dhe studentët e tjerë po merr gjithashtu vëmendje në studimet kërkimore. May (2012) gjeti se lëndët gjithëpërfshirëse në kolegji inkurajonin qëndrime pozitive rreth pranimit dhe vlerësimit të diversitetit midis studentëve të tjerë. Ndikimi në stafin e pedagogëve u shqyrtua nga O'Connor dhe kolegët (2012), të cilët vunë në dukje gatishmërinë e tyre për të zhvilluar praktika udhëzuese më të aksesueshme. Kjo përputhet me kërkimet nga vitet shkollore që tregojnë se praktika gjithëpërfshirëse efektive çon në përmirësime për të gjithë nxënësit në të gjithë shkollën (Hehir dhe të tjerë, 2016).

Një studim nga Grigal dhe kolegët (Grigal, Hart, & Weir, 2012) tregoi se shumica e programeve të ofruara në Shtetet e Bashkuara theksonin jetesën e pavarur dhe përgatitjen e punësimit me përqendrim të reduktuar në objektivat akademike. Kjo shihet në krahasim me programet universitare që iu ofrohen studentëve pa aftësi të kufizuara intelektuale. Punësimi dhe jetesa e pavarur janë qëllime të deklaruara për shumë njerëz me aftësi të kufizuara intelektuale, megjithatë, vlera e të mësuarit për hir të të mësuarit rreth temave me interes, respektohet nga komuniteti i përgjithshëm dhe nuk duhet të anashkalohej për njerëzit me aftësi të kufizuara intelektuale.

Sigurisht, ka rezultate përtej mësimit akademik për studentët që ndjekin universitetin. Studentët angazhohen në jetën universitare, mësojnë me mbështetjen e mentorëve (akademikë dhe socialë) (Jones & Goble, 2012), kanë mundësinë të bëhen pjesë e klubeve dhe organizata të tjera me interes dhe mund të kryejnë përvoja dhe praktika pune. Uditsky dhe Hughson (2012) vërejnë gjithashtu se konteksti familjar mund të ndryshojë kur anëtarit me AKI fiton identitetin e një studenti universitar ose kolegji.

Mundësitë për nxënësit me aftësi të kufizuara intelektuale për të vazhduar universitetin janë të kufizuara në këto momente. Politikat në shumë vende mbështesin praktikën gjithëpërfshirëse në këtë nivel por, treguesit e studimeve dhe praktikave mbeten të kufizuara. Rekomandimet, objekt i shqyrtimit të mëtejshëm përmes përvojës, përfshijnë:

1. Krijimi i programit. Universitetet mund të kenë nevojë për nxitje ose politika detyruese si shtypa pasi, studentët me aftësi të kufizuara intelektuale dhe sindromën Down, në mënyrë specifike, nuk janë popullata e tyre e synuar.
2. Dhënia e informacionit rreth programeve për studentët me sindromën Down dhe të tjerët që mund të ndikojnë në vendimet e tyre, përfshirë prindërit, këshilltarët e karrierës në shkollë dhe agjencitë mbështetëse për personat me aftësi të kufizuara.
3. Mundësimi dhe trajnimi i mentorëve për mbështetje akademike dhe sociale.



5.3.2. Të mësuarit në vendin e punës

Një nga përfitimet e punësimit është mundësia e vazhdueshme, dhe në thelb kërkesa, për të mësuar. Të mësuarit mund të ndodhë në mënyrë të tërthortë kur punonjësit zhvillojnë qasje ndaj detyrave, ose në mënyrë të drejtpërdrejtë, si p.sh. kur instalohet një makinë e re fotokopjuese apo stafi merr trajnim. Për punonjësit me aftësi të kufizuara intelektuale, edukimi i drejtpërdrejt gjatë trajnimit dhe mbështetjes në punë ka treguar se ka një ndikim pozitiv në rezultatet e punësimit (Kaya, 2018).

Procesi i mbështetjes së të rriturve me aftësi të kufizuara intelektuale për të fituar dhe mbajtur një vend pune të zakonshëm, janë çështje të studiara. Dikur mendohej se punësimi në mjedise të ndara mund të çonte në punësim të hapur, por studimet kanë treguar të kundërtën. “Politikëbërësit duhet të pranojnë që punësimi i veçuar nuk përbën shtysë për punësim në një mjedis konkurrues” (Siperstein dhe të tjerë, 2014, f. 165).

Mbështetja e punonjësve me aftësi të kufizuara intelektuale në vende pune të zakonshme mund të përfshijë trajnimin në terren nga një trajner i punës (Noonan Walsh, Lynch, & deLacey, 1994). Efikasiteti i kësaj qasjeje është studiuar në detaj dhe vlera monetare e mbështetjes që nevojitet nga qeveritë ose agjencitë e tjera, është e mirëpërcaktuar (Wehman, Chan, Ditchman, & Kang, 2014).

Një shënim paralajmërues është sjellë në vëmendje nga Fillary dhe Pernice (2006). Gjithëpërfshirja sociale në vendin e punës mund të ndikohet dëmshëm nga praktikët e zakonshme. Trajnimet akomoduese apo orientuese duhet të

ndërmerren nga anëtarët e stafit të organizatave dhe jo vetëm nga trajnerë të jashtëm. Detyrat me kohë të pjesshme dhe punësimi i rastësishëm mund të çojnë në përjashtim nga mbledhjet e stafit dhe trajnime të tjera në vendin e punës, prandaj duhet të merren masa për të siguruar që të gjithë punonjësit të përfshihen në seanca trajnimi. Po ashtu, rishikimi i performancës dhe mundësitë e njohjes dhe promovimit duhet të planifikohen dhe ndërmerren nga mbikëqyrës në organizatë, jo nga agjenci të jashtme. Gjithëpërfshirja në funksionet shoqërore është një tjetër aspekt i punësimit që përfshin përfshirjen sociale dhe mundësinë për të mësuar. Për të siguruar që punonjësit me aftësi të kufizuara intelektuale janë në gjendje të ndjekin trajnime, mund të jetë i nevojshëm një planifikim i qartë.

Qasjet ndaj trajnimit në vendin e punës mund të kërkojnë teknika të qarta të mësimdhënies, megjithatë, nuk kanë nevojë të jenë të kushtueshme dhe nuk kërkojnë staf të gjerë specialist për t'u vënë në zbatim. Becerra dhe kolegët (Becerra, Montanero, & Lucero, 2018) demonstuan efektivitetin e ofrimit të grafikëve në karta të printuara të cilat, pas trajnimit të shkurtër, lejojnë zhvillimin progresiv të autonomisë së një punëtori. Kjo është zbuluar të jetë një qasje më efektive sesa udhëzimet verbale të dhëna me kërkesë nga kolegët.

Përdorimi i mjeteve më të kushtueshme si, modelimi me anë të videove, gjithashtu është studiuar, duke treguar rezultate të përziera (Allen, Burke, Howard, Wallace, & Bowen, 2012; Goh & Bambara, 2013). Modelimi me video është një teknikë e mbështetur më së miri nga teknika të tjera si, feedback-u dhe praktika, si dhe audio-sugjerimet. Qasjet më të sofistikuar të trajnimit duke përdorur kompjuterët/tableta dhe kufje bluetooth treguan të ishin efektive (Cavkaytar, Acungil, & Tomris, 2017). Megjithatë, transferimi i suksesshëm në kontekste të ndryshme në kohë reale, ishte i përzier. Përdorimi i realitetit virtual po zhvillohet gjithashtu (Koplick & Beaumont, 2018), megjithëse treguesit e studimit ende nuk janë përcaktuar. Mund të ketë përfitime nga përdorimi i këtyre teknologjive kur të mësuarit në kontekst është i vështirë ose me rrezik. Në çdo rast dhe si parim i përgjithshëm, të mësuarit në këtë kontekst eliminon nevojën për trajnime shtesë për transferimin e njohurive.

Implikimet për trajnimin në vendin e punës janë:

- trajnimi i vazhdueshëm duhet të kryhet nga mbikëqyrës që janë anëtarë të stafit të organizatës dhe jo të trajnerëve të jashtëm në fushën e punës;
- trajnerët e jashtëm të punës mund të jenë të dobishëm në mbështetjen e stafit në vendet e punës, për trajnimin e punonjësve me sindromën Down dhe për monitorimin e performancës; dhe
- mjetet ndihmëse dhe teknikat e thjeshta të mësimin “të teknologjisë së ulët” janë efektive. Mjetet mbështetëse vizuale si, fotografitë e printuara, lejojnë punonjësit të bëhen autonomë pas trajnimit fillestar.

5.3.3. Të mësuarit gjatë gjithë jetës

Foshnjat e para të lindura në epokën post institucionale, në shumë vende tani po hyjnë në të dyzetat. Pritshmëria për jetëgjatësinë për këtë brez tejkalon atë të brezave të kaluar me një të dhjetën, që jetojnë tani deri në të shtatëdhjetat e tyre (sipas Torr etj., 2010). Lidhja midis sindromës Down dhe demencës së llojit Alzheimer është vendosur (Hithersay, Hamburg, Knight, & Strydom, 2017), megjithatë, plakja nuk ka pse të ketë konotacion negativ që shpesh merr (Burke, McCarron, Carroll, McGlinchey, & McCallion, 2014). Plakja aktive, me mundësi për të vazhduar të mësuarit, çon në rritjen e cilësisë së jetës për të rriturit me sindromën Down. Mundësitë e të mësuarit gjatë gjithë jetës “ofrojnë pasurim dhe aktivitete kuptimplota që mund të ndihmojnë në kundërveprimin e vetmisë dhe ndjenjave të tjera të pakënaqësisë ose mërzisë” (Fesko, Hall, Quinlan, & Jockell, 2012). Prej kohësh është vërtetuar që njerëzit me sindromën Down, pa kushte të tjera ndërlikuese, vazhdojnë të zhvillohen intelektualisht gjatë gjithë moshës së rritur (Moni & Jobling, 2001).

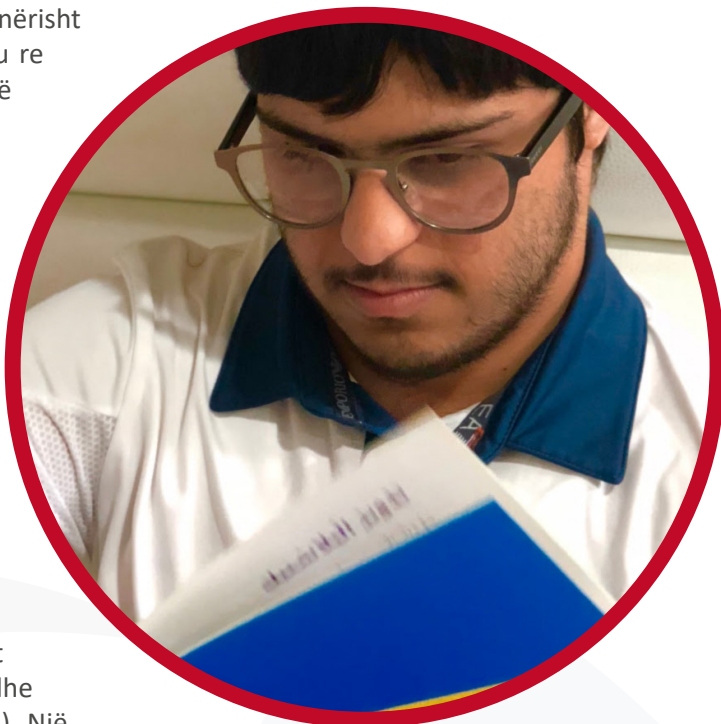
Pak studime janë ndërmarrë se cilat aspekte të arsimit të të rriturve do të ishin më të dobishme. Disa studime të hershme kanë treguar nevojën për arsim bazë dhe aftësi buxhetore (sipas McCausland etj., 2010; McConkey, 1998). Kërkimet e ndërmarra me persona më të moshuar me aftësi të kufizuara intelektuale kanë prodhuar gjetje nga një

kohë kur shkollimi për nxënësit me aftësi të kufizuara intelektuale ishte i kufizuar dhe shkollimi gjithëpërfshirës ishte veçanërisht i rrallë. Nevoja për arsim individual, të personalizuar u vu re nga McConkey (1998) dhe mund të jetë një mënyrë për të identifikuar fushat e veçanta të jetës ku ekziston nevoja ose ku një person dëshiron të zhvillojë njohuri ose aftësi shtesë. Më tej, Faragher vuri në dukje se përparimet e shpejta teknologjike që ndodhin në të gjithë shoqërinë kërkojnë ndryshim në atë që përfshihet në programet funksionale ose të mësuarit gjatë gjithë jetës (Faragher, 2019).

Shumica e studimeve mbi mësimin e të rriturve kanë eksploruar zhvillimin e shkrimit dhe leximit dhe ndikimet në aspekte të tjera të jetës (Lynch, 2013; Moni & Jobling, 2001, 2008; Moni, Jobling, Morgan, & Lloyd, 2011; Morgan, Moni, & Cuskelly, 2013). Rëndësia e zhvillimit të shkrimit dhe leximit për krijimin e miqësive dhe për fushat e tjera të gjithëpërfshirjes shoqërore përfshin edhe dëmin që shkaktohet në rast se nuk ekzistojnë mundësitë për të vazhduar mësimin dhe zhvillimin e shkrimit dhe leximit (Forts & Luckasson, 2011). Një problematikë që haset në moshën e rritur (dhe shpesh edhe më parë) është gjetja e veprimtarive arsimore të përshtatshme në aspektin shoqëror dhe atë zhvillimor (sipas Moni etj., 2011). Moni dhe Cuskelly (2008) mbrojnë përdorimin e teksteve të zakonshme.

Të rriturit që kanë sindromën Down përdorin një sërë strategjish për shkrimin dhe leximin (sipas Morgan etj., 2013), të cilat mund të jenë mësuar ose në shkollë ose në një kontekst specifik, dhe që ka gjasa të jenë përshtatur me kontekstin, në të cilën janë përdorur. Morgan dhe kolegët e tij kanë punuar me të rritur me sindromën Down si partnerë kërkimi studimor dhe kanë zbuluar se tekstet vizuale, si fotografitë përkrah fjalëve të shkruara, janë veçanërisht të dobishme për të mbështetur zhvillimin e të kuptuarit në kontekst. Një zbulim i rëndësishëm nga ky kërkim është se të rriturit me sindromën Down mund të vazhdojnë të kenë nevojë për ndihmë për të përdorur strategjitë e shkrimit dhe leximit që ata mund t'i kenë përvetësuar vetëm pjesërisht në shkollë. Një shembull është drejtimi i leximit të tekstit (ata që ishin në studim u vëzhguan të lexonin fjalë me hamendje kur teksti ishte i vështirë). Studimi vëzhgoi praktikatat e shkrimit dhe leximit në kontekstet e zgjedhjes së pjesëmarrësve dhe kështu që ofron dëshmi për natyrën e vendosur të praktikave të shkrimit dhe leximit. Vështirësi në transferimin në kontekste të tjera të strategjive të mësuara në shkollë u vëzhguan dhe kjo sugjeron që mësimi i vazhdueshëm i shkrimit dhe leximit në moshën e rritur mund të ndërmerret në mënyrë efektive në vetë këto kontekste, kur paraqitet nevoja, dhe të mësohet nga miqtë.

Jashtë spektrit të shkrimit dhe leximit ekzistojnë pak studime. Faragher dhe Brown (2005) studiuuan ndikimin e përdorimit të matematikës në kontekstet e jetës së përditshme (numërimit) në cilësinë e jetës. Zhvillimi i numërimit mund të kërkojë planifikim të qartë për njerëzit me aftësi të kufizuara intelektuale, sepse mundësitë për ta bërë këtë në mënyrë të pasigurt mund të jenë të kufizuara (Faragher, 2010). Njohuritë financiare janë një shqetësim i zakonshëm për njerëzit me aftësi të kufizuara intelektuale dhe ato me sindromën Down në veçanti. Elementet e kurrikulës së vjetër si numërimi i monedhave dhe llogaritja e kusurrit nuk janë të rëndësishme në vendet ku funksionon bankingu elektronik dhe financa dixhitale (Faragher, 2019). Me rëndësi kritike janë konceptet e përgjithshme si buxheti, kursimi, shpenzimi, fitimi i interesit dhe huazimi i parave. Këto duhet të mësohen si koncepte, në vend që të mbështeten në teknika specifike që



mund të vjetrohen. Përdorimi i mjeteve të matematikës, të tilla si bankomatet, bankingu online dhe fletëllogaritjet softuerike eliminon sfidat e llogaritjeve. Pothuajse të gjithë të rriturit në komunitetin e përgjithshëm kërkojnë këshilla financiare, sidomos rreth fushave komplekse siç janë tatimet dhe kursimi për pension. Po ashtu, njerëzit me sindromën Down kërkojnë këshilla nga ata që u besojnë. Për fat të keq, ata janë të cenueshëm ndaj abuzimit financiar dhe për këtë duhet të merren në konsideratë strategji për t'i mbrojtur nga rreziku (Komisioni Australian i Investimeve dhe Sigurimeve (ASIC), 2018). Këto strategji përfshijnë pasjen e më shumë se një këshilltari të besuar për të mbikëqyrur shpenzimet dhe për të dhënë udhëzime dhe duke përdorur një model të mbështetur vendimmarrjeje, për t'i dhënë mundësi personit me sindromën Down të marrë vendimet e tij me mbështetjen e duhur.

REKOMANDIMET PËR EDUKIMIN

31. Ndërhyrja e hershme në mjediset gjithëpërfshirëse çon në nivele nxënieje më të lartë dhe rezultate më të mira sociale sesa programet e ndërmarra në mjediset e ndara. Mbështetni fëmijët që të angazhohen në përvoja tipike të njohura për të nxitur zhvillimin.
32. Profesionistët, si drejtorët e shkollës dhe drejtuesit e sistemit, duhet të mbështesin familjet për të kaluar në mjedise gjithëpërfshirëse.
33. Mësimi i qartë dhe me durim i rutinave të shkollës është thelbësor.
34. Klasat gjithëpërfshirëse ofrojnë mundësi për të mësuar tërthorazi njohuri kulturore dhe ato të lidhura me moshën.
35. Nxënësit duhet të inkurajohen të ndjekin klasat e mesme gjithëpërfshirëse dhe të mbështeten të qëndrojnë atje deri në fund të shkollës së mesme.
36. Shkolla e mesme e ulët duhet t'i përkushtohet mësimdhënies së kurrikulës së shkollës së mesme sepse mundësitë për ta mësuar atë material kufizohen pasi të kenë kaluar vitet e shkollës.
37. Njerëzit me sindromën Down kanë të drejtë të mësohen për marrëdhëniet, seksualitetin dhe shëndetin seksual.
38. Përvoja e punës në mjediset e komunitetit zhvillon attribute jo-akademike thelbësore për punësimin siç janë aftësitë emocionale dhe të sjelljes. Përvoja e punës në punishtet e veçuara ose ambiente të tjera të ndara gjatë viteve të shkollës nuk ofron mundësitë e nevojshme për të mësuar rreth punësimit të hapur.
39. Mundësitë për të vazhduar mësimin si në një mjedis zyrtar, ashtu edhe në atë joformal mund të kërkojnë planifikim të qartë përtej viteve të shkollës.
40. Edukimi pas shkollës së mesme duhet të jetë i disponueshëm për nxënësitt me sindromën Down, nëse ata dëshirojnë të ndjekin studime të mëtejshme. Duhet të sigurohen përshtatje dhe mbështetjet e nevojshme si për nivelet e tjera të arsimit.
41. Trajnim i vazhdueshëm në vendin e punës duhet të kryhet nga mbikëqyrësit që janë anëtarë të stafit të organizatës, në vend të trajnerëve të jashtëm të punës;
42. Trajnerët e jashtëm të punës mund të jenë të dobishëm në mbështetjen e stafit në vendet e punës për të trajnuar një punonjës me sindromën Down dhe për të monitoruar performancën.
43. Njerëzit me sindromën Down, pa kushte të tjera të ndërlikuara, vazhdojnë të zhvillohen intelektualisht gjatë gjithë moshës së rritur dhe duhet të kenë mundësi të mësojnë gjatë gjithë jetës.
44. Vazhdimi i mësimit të shkrimit dhe leximit në moshë të rritur është efektiv në kontekstet e jetës, sipas nevojës, dhe mund të mësohet nga bashkëmoshatarët në ato kontekste.
45. Aftësitë numerike ndryshojnë me përparimet teknologjike dhe të rriturit me sindromën Down duhet të ndihmohen për të mësuar të përdorin pajisje të tilla si telefona inteligjentë dhe aplikacione kompjuterike, ku ato janë në përdorim nga komuniteti i përgjithshëm.
46. Mbështetja nga të rritur të besuar për t'i mundësuar personave me sindromën Down të menaxhojnë financat e tyre ka të ngjarë të jetë e nevojshme.

■ 6. REFERENCAT

- Ahmed, M., & Mullick, J. (2014). Zbatimi i arsimit gjithëpërfshirës në shkollat fillore në Bangladesh: strategji të rekomanduara. *Kërkime në arsimo për politika dhe praktika*, 13(2), 167-180. doi:10.1007/s10671-013-9156-2
- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Zhvillimi i sistemeve të edukimit gjithëpërfshirës: roli i kulturës organizative dhe lidershit. *Revista Ndërkombëtare e Arsimit Gjithëpërfshirës*, 14 (4), 401-416 doi: 10.1080 / 13603110802504903
- Allen, K. D., Burke, R. V., Howard, M. R., Wallace, D. P., & Bowen, S. L. (2012). Përdorimi i audio sugjerimit për të zgjeruar mundësitë e punësimit për adoleshentët me çrregullime të spektrit autik dhe aftësi të kufizuara intelektuale. *Gazeta e Autizmit dhe Çrregullimeve të Zhvillimit*, 42 (11), 2410-2419. doi:10.1007/s10803-012-1519-7
- Attwood, T., & Bland, K. (2012). Vendosi dhe ndikimi i asistentëve të nivelit më të lartë të mësimdhënies: si përshtaten studimet lokale në shkollë të vogël në këndvështrimin më të gjerë? *Menaxhimi në Arsim*, 26 (2), 82-88. doi:10.1177/0892020611431390
- Instituti Australian për Mësimdhënie dhe Lideritet në Shkollë (AITSL). (2011) *Standardet Profesionale Australiane për Mësuesit*. Marrë nga adresa http://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/apst-resources/australi-an_professional_standard_for_teachers_final.pdf
- Komisioni Australian i Titujve dhe Investimeve (ASIC). (2018) Abuzimi financiar. Mbroni paratë tuaja nga të tjerët. Marrë nga adresa <https://www.moneysmart.gov.au/life-events-and-you/families/financial-abuse>
- Baddeley, A. D. (2000). Kujtesa e përkohshme episodike: një përbërës i ri i kujtesës në punë? *Tendencat në shkencat kognitive*, 4, 417-423.
- Baer, R. M., Daviso III, A. W., Flexer, R. W., McMahan Queen, R., & Meindl, R. S. (2011). Studentët me aftësi të kufizuara intelektuale: Parashikuesit e rezultateve të kalimit. *Zhvillimi i karrierës për individë të jashtëzakonshëm*, 34(3), 132-141. doi:10.1177/0885728811399090
- Baker-Ericzen, M. J., Garnand Mueggenborg, M., & Shea, M. M. (2009). Ndikimi i trajnimeve në qëndrimet e ofruesve të kujdesit për fëmijët dhe aftësia e perceptuar drejt gjithëpërfshirjes: Cilët faktorë lidhen me ndryshimin? *Temat në edukimin e veçantë në fëmijërinë së hershme*, 28 (4), 196-208. doi:10.1177/0271121408323273
- Becerra, M.-T., Montanero, M., & Lucero, M. (2018). Burime mbështetëse grafike për punonjësit me aftësi të kufizuara intelektuale të angazhuara në detyrat e zyrës: një krahasim me udhëzimet verbale nga një koleg. *Aftësia e Kufizuar dhe Rehabilitimi*, 40 (4), 435-443. doi: 10.1080 / 09638288.2016.1258739
- Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., & Webster, R. (2013). Efekti i stafit mbështetës në angazhimin e nxënësve dhe vëmendjen individuale. *Revista Britanike e Kërkimit Arsimor*, 35 (5), 661-686. doi:10.1080/01411920902878917
- Bridle, L., & Mann, G. (2000). *Ndjesi të përziara - një këndvështrim prindëror për ndërhyrjen e hershme*. Shkrim i prezantuar në Mbështetje dhe jo kontroll: Strategjitë për mijëvjeçarin e ri. Procedimet e Konferencës Kombëtare Australiane të Ndërhyrjes në Fëmijërinë e Hershme <http://www.riverbendds.org/eibridle.html>
- Browder, D. M., & Spooner, F. (Eds.). (2014) *Më shumë art, gjuhësi, matematikë dhe shkenca për nxënësit me aftësi të kufizuara të rënda*. Baltimore, MA: Brookes.
- Buckley, S., Bird, G., Sacks, B., & Archer, T. (2006). Një krahasim i arsimit të përgjithshëm dhe të veçantë për adoleshentët me sindromën Down: çfarë nënkupton kjo për prindërit dhe mësuesit. *Kërkimi studimor dhe Praktikë për Sindromën Down*, 9 (3), 54-67.

Burke, E., McCarron, M., Carroll, R., McGlinchey, E., & McCallion, P. (2014). Si është të plakësh: Perceptimet e plakjes së njerëzve me aftësi të kufizuara intelektuale në Irlandë. *Aftësitë e kufizuara intelektuale dhe zhvillimore*, 52 (3), 205-219.

Butt, R. (2016). Ndihma dhe vendosja e ndihmës të mësuesve në shkollat e përgjithshme. *Revista Ndërkombëtare e Arsimit Gjithëpërfshirës*, 20 (9), 995-1007. doi:10.1080/13603116.2016.1145260

Butt, R. (2018). 'Të marrë nga rruga' dhe e disponueshme: Për cilat kualifikime dhe trajnime kanë nevojë për Asistentët e Mësuesve? *Revista Ndërkombëtare e Arsimit Gjithëpërfshirës*, 22 (3), 217-234. doi: 10.1080 / 13603 116.2017.1362478

Capio, C. M., Mak, T. C. T., Tse, M. A., & Masters, R. S. W. (2018). Aftësitë themelore të lëvizjes dhe ekuilibrit për fëmijët me sindromën Down. *Revista e Kërkimit Studimor të Aftësisë së Kufizuar Intelektuale*, 62 (3), 225-236. doi:10.1111/jir.12458

Cavkaytar, A., Acungil, A. T., & Tomris, G. (2017). Efektiviteti i mësimit të punës si kamerier në kafene të rriturve me aftësi të kufizuara intelektuale përmes teknologjive audio-vizuale. *Arsimi dhe Trajnimi në Personat me Autizëm dhe Aftësi të Kufizuara në Zhvillim*, 52 (1), 77-90.

Chapman, R. S., & Bird, E. K.-R. (2012). Zhvillimi i gjuhës në fëmijëri, adoleshencë dhe moshë të pjekur te personat me sindromën Down. Në J. A. Burack, R. M. Hodapp, G. Iarocci, & E. Zigler (Eds.), *Manuali i Oxfordit për paftësitë intelektuale dhe në zhvillim* (f.167-183). New York, NY: Oxford University Press.

Charleton, P., & Woodhouse, M. (2015). Çrregullime me shikimin dhe të parit Në R. W. Newton, S. Puri, & L. Marder (Eds.), *Sindroma Down. Perspektivat aktuale*. (f. 77-87). Londër, Mbretëri e Bashkuar: Mac Keith Press.

Cimera, R. E. (2010). A munden programet e kalimit nga shkolla e mesme, me bazë në komunitet, të përmirësojnë efikasitetin e kostos të punësimit të mbështetur? *Zhvillimi i karrierës për individë të jashtëzakonshëm*, 33(1), 4-12. doi:10.1177/0885728809346959

Clarke, B., & Faragher, R. (2015). Praktikat gjithëpërfshirëse në mësimdhënien e matematikës: Mbështetja e punës së mësuesve të efektshëm në filllore. Në M. Marshman, V. Geiger, & A. Bennison (Eds.), *Edukimi i matematikës në skaje. Procedimet e konferencës së 38-të vjetore të Grupit Kërkimor të Arsimit në Matematikë të në Australo-Azi*. (f. 173-180). Sunshine Coast: MERGA.

Cockroft, C., & Atkinson, C. (2015). Përdorimi i modelit më të gjerë të rolit pedagogjik për të vendosur pikëpamjet e asistentëve mbështetës për mësimnxënien rreth lehtësive dhe pengesave për praktikën efektive. *Mbështetja për mësimnxënien*, 30(2), 88-104. doi:10.1111/1467-9604.12081

Cologon, K. (2013). Përgënjeshtimi i miteve: Zhvillimi i leximit tek fëmijët me sindromën Down. *Revista Australiane e Arsimit të Mësuesve*, 38 (3), 130-151. doi:10.14221/ajte.2013v38n3.10

Cologon, K., Wicks, L., & Salvador, A. (2017). Mbështetja e kujdestarëve në zhvillimin e partneriteteve përkatëse të komunikimit me fëmijët e tyre: Zgjerimi i një programi gjuhësor ndërveprues i drejtuar nga kujdestari. *Mësimdhënia dhe Terapia e Gjuhës për Fëmijët*, 33(2), 157-169. doi:10.1177/0265659016650978

Komiteti për të Drejtat e Personave me Aftësi të Kufizuara (2016)) *Komenti i Përgjithshëm Nr. 4, Neni 24: E drejta për arsim gjithëpërfshirës*. Marrë nga adresa <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G16/263/00/PDF/G1626300.pdf?OpenElement>

Couzens, D., & Cuskelly, M. (2014). Pikat e forta dhe të dobëta kognitive që përcaktojnë praktikën arsimore. Faragher & B. Clarke (Eds.), *Edukimi i nxënësve me Sindromën Down: Kërkime studimore, teori dhe praktikë me fëmijë dhe adoleshentë*. (f. 40-59). Londër, Mbretëri e Bashkuar: Routledge.

de Graaf, G., & de Graaf, E. (2016). Zhvillimi i vetë-ndihmës, gjuhës dhe aftësive akademike te personat me sindromën Down. *Revista e politikave dhe praktikave për aftësitë e kufizuara intelektuale*, 13 (2), 120-131. doi:10.1111. jppi.12161

de Graaf, G., van Hove, G., & Haveman, M. (2013). Më shumë aftësi akademike në shkolla të përgjithshme? Efekti i vendosjes në shkolla të përgjithshme kundrejt atyre të veçanta për aftësitë akademike te nxënësit e shkollës fillore me sindromën Down në Hollandë. *Revista e Kërkimit Studimor të Aftësisë së Kufizuar Intelektuale*, 57(1), 21-38. doi:10.1111/j.1365- 2788.2011.01512.x

Dockett, S., Perry, B., & Kearney, E. (2011). Fillimi i shkollës për nxënësit me nevoja të veçanta: Problematikat për familjet me nevoja për ndihmë komplekse kur fëmijët fillojnë shkollën. *Exceptionality Education International*, 21 (2), 45-61.

Agjencia Evropiane për Nevojat e Veçanta dhe Arsimin Gjithëpërfshirës. (2018)) *Dëshmi të lidhjes midis edukimit gjithëpërfshirës dhe gjithëpërfshirjes sociale: Rishikim i literaturës*. (S. Symeonidou Ed.). Odense, Danimarkë: Autori.

Faragher, R. (2010). Zhvillimi i numërimit për të rritur cilësinë e jetës. Në R. Kober (Ed.), *Rritja e cilësisë së jetës së njerëzve me aftësi të kufizuara intelektuale*. Nga teoria në praktikë. (f. 401-411). London: Springer.

Faragher, R. (2014). Mësimi i matematikës në shkollën e mesme: Mundësitë për nxënësit me sindromën Down. Faragher & B. Clarke (Eds.), *Edukimi i nxënësve me Sindromën Down: Kërkime studimore, teori dhe praktikë me fëmijë dhe adoleshentë* (f. 174-191). Londër, Mbretëri e Bashkuar: Routledge.

Faragher, R. (2019). "Matematika funksionale" e re për nxënësit me Sindromën Down: Numërimi për një botë dixhitale. *Revista Ndërkombëtare e Aftësisë së Kufizuar, Zhvillimit dhe Arsimimit*, 66 (2), 206-217. doi: 10.10 80/1034912X.2019.1571172

Faragher, R., & Brown, R. I. (2005). Numërimi për të rriturit me sindromën Down: një çështje e cilësisë së jetës. *Revista e Kërkimit Studimor të Aftësisë së Kufizuar Intelektuale*, 49 (10), 761-765.

Faragher, R., & Clarke, B. (2016). Mësuesit identifikojnë nevojat e të nxënësve profesional për të përfshirë në mënyrë efektive një fëmijë me sindromën Down në matematikën në shkollën fillore. *Revista e politikave dhe praktikave për aftësitë e kufizuara intelektuale*, 13(2), 132-141. doi: 10.1111/jppi.12159

Fesko, S. L., Hall, A. C., Quinlan, J., & Jockell, C. (2012). Plakja aktive për individët me aftësi të kufizuara intelektuale: Pjesëmarrja kuptimplotë e komunitetit gjatë punësimit, pensionit, shërbimit dhe vullnetarizimit. *Revista Amerikane për Aftësitë e Kufizuara Intelektuale dhe të Zhvillimit*, 117 (6), 497-508.

Fillary, R., & Pernice, R. (2006). Gjithëpërfshirja sociale në vendin e punës ku janë të punësuar persona me aftësi të kufizuara intelektuale: çfarë nënkupton kjo për profesionistët e punësimit të mbështetur. *Revista Ndërkombëtare e Kërkimeve të Rehabilitimit*, 29 (1), 31-36.

Florian, L. (2012). Përgatitja e mësuesve për të punuar në klasa gjithëpërfshirëse: Mësimet kryesore për zhvillimin profesional të arsimtarëve nga Projekti i Praktikës Gjithëpërfshirëse në Skoci. *Revista e Arsimimit të Mësuesve*, 63 (4), 275-285. doi:10.1177/0022487112447112

Forlin, C., Sharma, U., & Loreman, T. (2007). Një krahasim ndërkombëtar i qëndrimeve të mësuesve para-shërbimit kundrejt arsimit gjithëpërfshirës. *Revista tremujore i Studimeve të Aftësive të Kufizuara*, 27 (4). doi:10.18061/dsq.v27i4.53

Forlin, C., Sharma, U., & Loreman, T. (2014). Parashikuesit e efikasitetit të përmirësuar të mësimdhënies pas trajnimit bazë për gjithëpërfshirje në Hong Kong. *Revista Ndërkombëtare e Arsimimit Gjithëpërfshirës*, 18 (7), 718-730. doi: 10. 1080/13603116.2013.819941

Forts, A. M., & Luckasson, R. (2011). Leximi, shkrimi dhe miqësia: Rëndësia në jetën prej të rrituri të udhëzimit efektiv të për shkrimin dhe leximin për studentët me aftësi të kufizuara intelektuale. *Kërkime dhe Praktikë për Personat me Aftësi të Kufizuara të Rënda*, 36 (3-4), 121-125.

Gaffney, M., Bezzina, M., & Branson, C. (2014). Drejtimi i mësimdhënies së matematikës. Në M. Gaffney & R. Faragher (Eds.), *Përmirësimet kryesore në kuptimin e numërimit nga nxënësit*. Camberwell, Vic: ACER.

Gaffney, M., Clarke, D., & Faragher, R. (2014). Sfidat e numërimit: Arritjet e nxënësve, cilësia e mësuesve, drejtuesit e shkollave dhe politikat e sistemit. Në M. Gaffney & R. Faragher (Eds.), *Përmirësimet kryesore në kuptimin e numërimit nga nxënësit*. (f. 3-23). Camberwell, Vic: ACER.

Gaffney, M., & Faragher, R. (2010). Përmirësimi i qëndrueshëm i numërimit: Zhvillimi i njohurive dhe aftësive drejtuese pedagogjike paralelisht. *Arsimimi dhe Zhvillimi i Mësuesve të Matematikës*, 12 (2), 72-83.

Gibbons, M. M., Hyfantis, J., Cihak, D. F., Wright, R., & Mynatt, B. (2016). Një eksplorim shoqëror-kognitiv i të kuptuarit të karrierës dhe kolegjit nga të rinjtë me aftësi të kufizuara intelektuale. *Këshillim profesional shkollor*, 19(1). doi:10.5330/1096-2409-19.1.80

Goh, A. E., & Bambara, L. M. (2013). Vetë-modelimi i videove: Një ndërhyrje në aftësitë e punës me individë me aftësi të kufizuara intelektuale në mjediset e punësimit. *Arsimi dhe Trajnimi në Personat me Autizëm dhe Aftësi të Kufizuara në Zhvillim*, 48 (1), 103-119.

Grigal, M., Hart, D., & Migliore, A. (2011). Krahasimi i planifikimit të kalimit, arsimit pasuniversitar dhe rezultateve të punësimit të studentëve me aftësi të kufizuara intelektuale dhe të tjera. *Zhvillimi i karrierës për individë të jashtëzakonshëm*, 34(1), 4-17. doi:10.1177/0885728811399091

Grigal, M., Hart, D., & Weir, C. (2012). Një studim i programeve të arsimit pas të mesmes për studentët me aftësi të kufizuara intelektuale në Shtetet e Bashkuara. *Revista e Politikave dhe Praktikave për Aftësitë e Kufizuara Intelektuale*, 9 (4), 223-233.

Guralnick, M. J. (2013). Shkenca e zhvillimit dhe ndërhyrjet parandaluese për fëmijët në rrezik mjedisor. *Foshnjat dhe fëmijët e vegjël*, 26 (4), 270-285. doi:10.1097/ICY.0b013e3182a6832f

Guralnick, M. J. (2017). Ndërhyrja e hershme të fëmijët me aftësi të kufizuara intelektuale: një përditësim. *Revista e Kërkimit të Zbatuar në Aftësitë e Kufizuara Intelektuale*, 30, 211-229. doi: 10.1111/jar.12233

Hart, D., Grigal, M., Sax, C., Martinez, D., & Will, M. (2006). *Opsionet e arsimit pas të mesmes për studentët me aftësi të kufizuara intelektuale (Përmbledhje e Kërkimit studimor për praktikë Nr. 45)*. Boston: Instituti për Gjithpërfshirjen Komunitare, Universiteti i Massachusetts-it, Boston.

Hehir, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Borquaye, Y., & Burke, S. (2016). *Një përmbledhje e provave mbi arsimin gjithpërfshirës*. Marrë nga Instituto Alana: http://alana.org.br/wp-content/uploads/2016/12/A_Summary_of_the_evidence_on_inclusive_education.pdf

Heifetz, R., Grashow, A., & Linsky, M. (2009). *Teoria në themel të praktikës. Praktika e lidershit adaptiv: Mjetet dhe taktikat për ndryshimin e organizatës tuaj dhe të botës*. (f. 13-40). Boston, MA: Harvard Business Press.

Hendrickson, J., Carson, R., Woods-Groves, S., Mendenhall, J., & Scheidecker, B. (2013). UI REACH: Një program universitar që u shërben studentëve me autizëm dhe aftësi të kufizuara intelektuale. *Arsimimi dhe Trajtimi i Fëmijëve*, 36 (4), 169-194.

Hithersay, R., Hamburg, S., Knight, B., & Strydom, A. (2017). Rënia kognitive dhe demencia te personat me sindromën Down. *Opinione aktuale në Psikiatri*, 30 (2), 102-107. doi:10.1097/YCO.0000000000000307

Hoskin, J., Boyle, C., & Anderson, J. (2015). Arsimi gjithpërfshirës te parashkollorët: parashikuesit e qëndrimeve të mësuesve para-shërbimit në Australi. *Mësuesit dhe mësimdhënia: teori dhe praktikë*, 21(8), 974-989. doi:10.1080/13540602.2015.1005867

Izuzquiza Gasset, D. (2012). Vlera e gjithëpërfshirjes së të rinjve me aftësi të kufizuara intelektuale në arsimin e lartë: programi Promentor. Bordon. *Revista de Pedagogia. [Bordon. Revista e Arsimit.]*, 64 (1), 66-80.

Janus, M., Kopechanski, L., Cameron, R., & Hughes, D. (2008). Në kaim: Përvojat e prindërve me fëmijë me nevoja të veçanta gjatë hyrjes në shkollë. *Revista e Arsimit në Fëmijëri të Hershme*, 35 (5), 479-485. doi: 10.1007 / s10643-007-0217-0

Jobling, A., Virji-Babul, N., & Nichols, D. (2006). Fëmijët me sindromën Down. Zbulimi i gëzimit të lëvizjes. *Revista e edukimit fizik, rekreacionit dhe vallëzimit.*, 77 (6), 34-54. doi:10.1080 / 07303084.2006.10597892

Jones, M. M., & Goble, Z. (2012). Krijimi i partneriteteve efektive të mentorimit për studentët me aftësi të kufizuara intelektuale në kampus. *Revista e Politikave dhe Praktikave për Aftësitë e Kufizuara Intelektuale*, 9 (4), 270-278.

Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Përgatitja e mësuesve për klasat gjithëpërfshirëse. *Mësimdhënia dhe Arsimi i Mësuesve*, 25 (4), 55-542. doi:10.1016/j.tate.2009.02.010

Joshi, G. S., Bouck, E. C., & Maeda, Y. (2012). Eksplorimi i përgatitjes për punësim dhe rezultatet pas shkollës për studentët me aftësi të kufizuara të lehta intelektuale. *Zhvillimi dhe kalimi i karrierës për individë të jashtëzakonshëm*, 35 (2), 97-107. doi:10.1177/0885728811433822

Kaya, C. (2018). Variabëli demografik, shërbimet e rehabilitimit profesional dhe rezultatet e punësimit për të rinjtë me aftësi të kufizuara intelektuale në proces kalimi. *Revista e politikave dhe praktikave për aftësitë e kufizuara intelektuale*, 15 (3), 226-236. doi:10.1111/jppi.12249

Keating, S., & O'Connor, U. (2012). Roli i ndryshueshëm i asistentit për nevoja të veçanta në klasat irlandeze: koha për ndryshim? *Revista Evropiane e Arsimit për Personat Nevoja të Veçanta*, 27 (4), 533-544. doi:10.1080/08856257.2012.711960

Kendall, L. (2018). Mbështetja e fëmijëve me sindromën Down brenda mjediseve të arsimit të përgjithshëm: reflektimet e prindërve. Arsimitimi 3-13. *Revista Ndërkombëtare e Arsimit Parashkollor, Fillor dhe të Viteve të Para., në internet.* doi:10.1080/03004279.2017.1412488

King, F., Ni Bhroin, O., & Prunty, A. (2018). Mësimdhënia profesionale dhe procesi i përgatitjes së planeve individuale të edukimit: çfarë nënkupton për mësuesit edukatorë. *Zhvillimi profesional në arsim*, 44 (5), 607-621. doi:10.1080/19415257.2017.1398180

Koplick, S., & Beaumont, C. (2018). *E drejta ime për arsimim, por a edukon realiteti virtual?* Shkrim i prezantuar në Let's shake it up, human rights for everyone! Shoqëria Australiane për Aftësi të Kufizuara Intelektuale. Konferenca e 52-të, Gold Coast, Australi.

Laws, G., & Hall, A. (2014). Humbja e dëgjimit në moshë të vogël dhe aftësitë gjuhësore tek fëmijët me sindromën Down. *Revista Ndërkombëtare për Çrregullimet të Gjuhës dhe Komunikimit*, 49 (3), 333-342. doi:10.1111/1460-6984.12077

Lightfoot, L., & Bond, C. (2013). Një eksplorim i planifikimit të kalimit nga shkolla fillore në të mesme për fëmijët me sindromën Down. *Psikologjia arsimore në praktikë. Teoria, kërkimi studimor dhe praktika në psikologjinë arsimore.* 29(2), 163-179. doi:10.1080/02667363.2013.800024

Lynch, J. (2013). Një rast studimor me vullnetarë i një klase për shkrim dhe lexim, me të rritur me aftësi të kufizuara në zhvillim. *Revista Australiane e Arsimit të Të Rriturve*, 53 (2), 302-325.

Maher, A., & Macbeth, J. (2013). Perspektiva e koordinatorëve për nevoja të veçanta arsimore që punojnë në shkollat e mesme në Anglinë Veri-Perëndimore. *Edukimi fizik, burimet dhe trajnimi*, 20 (1), 90-103. doi:10.1177/1356336X13496003

Mann, G., Cuskelly, M., & Moni, K. B. (2018). Një shqyrtim i vendimeve të prindërve për të transferuar fëmijët nga shkollat e përgjithshme në ato të veçanta. *Revista e politikave dhe praktikave për aftësitë e kufizuara intelektuale*, 15 (3), 183-192. doi: 10.1111/jppi.12238

May, C. (2012). Një shqyrtim i ndryshimit të qëndrimit në klasat gjithëpërfshirëse të kolegjit duke përfshirë të rinjtë me aftësi të kufizuara intelektuale. *Revista e Politikave dhe Praktikave për Aftësitë e Kufizuara Intelektuale*, 9 (4), 240-246.

McCausland, D., Guerin, S., Tyrrell, J., Donohoe, C., O'Donoghue, I., & Dodd, P. (2010). Nevojat e vetë-raportuara midis personave të moshuar me aftësi të kufizuara intelektuale në një shërbim të bazuar në komunitet në Irlandë. *Kërkime studimore për aftësitë e kufizuara në zhvillim*, 31(2), 381-387.

McConkey, R. (1998). Arsimimi për jetën? *Revista Britanike për Arsimin e Veçantë*, 25 (2), 55-59.

McGuire, B. E., & Defrin, R. (2015). Perceptimi i dhimbjes tek njerëzit me sindromën Down: Një sintezë e studimeve klinike dhe eksperimentale. *Kufijtë në Neuroshkencën e Sjelljes*, 9 (pika 194), 1-9. doi:10.3389/fn-beh.2015.00194

McNeill, E., Sheehan, P., & Marder, L. (2015). Problematikat me dëgjimin. Në R. W. Newton, S. Puri, & L. Marder (Eds.), *Sindroma Down. Perspektivat aktuale*. (f. 70-76). Londër, Mbretëri e Bashkuar: Mac Keith Press.

Mills, S., Bird, G., Black, L., Ridley, V., Heslam, S., Marsden, L., . . . Straw, F. (2015). Jeta me dhe për një person me sindromën Down. Në R. W. Newton, S. Puri, & L. Marder (Eds.), *Sindroma Down. Perspektivat aktuale*. (f. 23-69). Londër, Mbretëri e Bashkuar: Mac Keith Press.

Miskolci, J., Armstrong, D., & Spandagou, I. (2016). Perceptimet e mësuesve në lidhje me marrëdhënien midis edukimit gjithëpërfshirës dhe lidhshirësit të deleguar, në dy shkolla fillore në Sllovaki dhe Uellsin e Ri Jugor (Australi). *Revista e Arsimimit të Mësuesve për Qëndrueshmërinë*, 18(2), 53-65. doi:10.1515/jtes-2016-0014

Mitchell, D., Morton, M., & Hornby, G. (2010). *Rishikimi i literaturës në lidhje me planet individuale të edukimit: Raport për Ministrinë e Arsimin në Zelandën e Re*. Wellington, NZ: Ministria e Arsimin.

Monari Martinez, E. (1998). Adoleshentët me sindromën Down studiojnë algjebërën në shkollën e mesme. *Kërkimi studimor dhe Praktikën për Sindromën Down*, 5 (1), 34-38.

Monari Martinez, E., & Benedetti, N. (2011). Mësimi i matematikës në shkollat e mesme të përgjithshme: përvojat e nxënësve me sindromën Down. *Revista Evropiane e Arsimimit për Personat me Nevoja të Veçanta*, 26 (4), 531-540. doi:10.1080/08856257.2011.597179

Monari Martinez, E., & Pellegrini, K. (2010). Algjebra dhe zgjidhja e problemeve të personat me sindromën Down: një studim me 15 adoleshentë. *Revista Evropiane e Arsimimit të Personave me Nevoja të Veçanta*, 25 (1), 13-29. doi:10.1080/08856250903450814

Moni, K. B., & Jobling, A. (2001). Të mësuarit e shkrimit dhe leximit të të rinjtë me sindromën Down: Gjetjet nga një program tre vjeçar mësimor dhe kërkimor. *Revista Ndërkombëtare për Aftësitë e Kufizuar, Zhvillimin dhe Arsimin.*, 48 (4), 377-394.

Moni, K. B., & Jobling, A. (2008). Një rast për gjithëpërfshirjen e kulturës popullore në edukimin e shkrimit dhe leximit të të rinjtë me sindromën Down. *Revista Australiane e Gjuhës & Shkrimit dhe Leximit*, 31 (3), 260-277.

Moni, K. B., Jobling, A., Morgan, M., & Lloyd, J. (2011). Promovimi i shkrimit dhe leximit për të rriturit me aftësi të kufizuara intelektuale në një organizatë shërbimi me bazë në komunitet. *Revista Australiane e Arsimimit të Të Rriturve*, 51 (3), 456-478.

Moore, E. J., & Schelling, A. (2015). Gjithëpërfshirja në arsimin e lartë e personave me aftësi të kufizuara intelektuale dhe efektet në punësim. *Revista për Aftësitë e Kufizuara Intelektuale*, 19 (2), 130-148. doi:10.1177/1744629514564448

Morgan, M., Moni, K. B., & Cuskelly, M. (2013). Strategjitë e shkrimit dhe leximit të përdorura nga të rriturit me aftësi të kufizuara intelektuale për të negociuar në mjediset e tyre të përditshme në komunitet. *Revista Australiane e Arsimimit të Të Rriturve*, 53 (3), 411-435.

Noonan Walsh, P., Lynch, C., & deLacey, E. (1994). Punësimi i mbështetur për të rriturit irlandezë me aftësi të kufizuara intelektuale: Përvoja e OPEN ROAD. *Revista Ndërkombëtare për Kërkimet Studimore për Rehabilitimin*, 17 (1), 15-24.

O'Brien, P., Shevlin, M., O'Keefe, M., Fitzgerald, S., Curtis, S., & Kenny, M. (2009). Hapja e një bote krejt të re për studentët me aftësi të kufizuara intelektuale brenda një niveli universitar. *Revista Britanike për Aftësitë e Kufizuara në Mësimnxënie*, 37, 285-292. doi:10.1111/j.1468-3156.2009.00584.x

O'Connor, B., Kubiak, J., Espiner, D., & O'Brien, P. (2012). Përgjigjet e lektorëve për përfshirjen e studentëve me aftësi të kufizuara intelektuale që marrin pjesë në lëndët universitare. *Revista e politikave dhe praktikave për aftësitë e kufizuara intelektuale*, 9 (4), 247-256.

OECD. (2007) *Provat në arsim. Lidhja e kërkimit dhe politikave*. Paris, Francë: OECD.

Osiname, A. T. (2018). Përdorimi i praktikës kritike gjithëpërfshirëse: Udhëtimi i pesë drejtorëve të shkollave të zgjedhura në ndërtimin e kulturave shkollore gjithëpërfshirëse. *Përmirësimi i shkollave*, 21(1), 63-83. doi:10.1177/1365480217717529

Paige-Smith, A., & Rix, J. (2006). Perceptimet e prindërve dhe përvojat e fëmijëve në ndërhyrjen e hershme - praktikë gjithëpërfshirëse? *Revista e Kërkimit Studimor për Nevojat Arsimore të Veçanta*, 6 (2), 92-98. doi:10.1111/j.1471-3802.2006.00064.x

Poon-McBrayer, K. F. (2017). Dilemat dhe masat e drejtuesve të shkollave për të nxitur ndryshime për arsimin gjithëpërfshirës në Hong Kong. *Revista e Ndryshimit Arsimor*, 18 (3), 295-309. doi:10.1007/s10833-017-9300-5

Rachubinski, A. L., Hepburn, S., Elias, E. R., Gardiner, K., & Shaikh, T. H. (2017). Pasja njëkohësisht e sindromës Down dhe çrregullimit të spektrit të autizmit: a ndodh për shkak të variacioneve shtesë gjenetike? *Diagnoza Prenatale*, 37, 31-36. doi:10.1002/pd.4957

Riehl, C. J. (2000). Roli i drejtorit në krijimin e shkollave gjithëpërfshirëse për nxënës të ndryshëm: Një përmbledhje e literaturës normative, empirike dhe kritike për praktikën e administratës arsimore. *Rishikimi i Kërkimit Arsimor*, 70 (1), 55-81.

Rillotta, F., Arthur, J., Hutchinson, C., & Raghavendra, P. (2018). Përvoja universitare gjithëpërfshirëse në Australi: Perspektivat e studentëve me aftësi të kufizuara intelektuale dhe mentorëve të tyre. *Revista për Aftësitë e Kufizuara Intelektuale, pamje e hershme*. doi:10.1177/1744629518769421

Robinson, D. (2017). Edukimi efektiv gjithëpërfshirës i mësuesve për personat me nevoja të veçanta arsimore dhe aftësi të kufizuara: Disa mendime më shumë për rrugën për të ecur përpara. *Mësimdhënia dhe Arsimimi i Mësuesve*, 61 (Janar) 164-178. doi:10.1016/j.tate.2016.09.007

Roffey-Barentsen, J. (2014). Zërat e Asistentëve të Mësimdhënies (A kemi vlerë për paratë?). *Kërkime studimore në Arsim*, 92 (1), 18-31. doi:10.7227/RIE.0002

Rose, D. H., Gravel, J. W., & Gordon, D. T. (2014). Dizajn universal për të procesin e mësimin. Në L. Florian (Ed.), *Manuali SAGE i Arsimin të Veçantë* (f. 475-489). London: SAGE.

Ryan, S. M. (2014). Një program gjithëpërfshirës arsimor rural pas arsimin të mesëm për studentët me aftësi të kufizuara intelektuale. *Revista Tremujore e Arsimimit të Veçantë Rural*, 33 (2), 18-28. doi:10.1177/875687051403300204

Schworer, E., Fidler, D. J., Lunkenheimer, E., & Daunhauer, L. A. (2018). Sjellja e prindërve dhe funksioni ekzekutiv te fëmijët me sindromën Down. *Revista e Kërkimit Studimor për Aftësitë e Kufizuara Intelektuale, Pamje e hershme*. doi: doi:10.1111/jir.12575

Shaddock, A., MacDonald, N., Hook, J., Giorcelli, L., & Arthur-Kelly, M. (2009). *Aftësia e kufizuar, diversiteti dhe anët pozitive që i ngrenë lart: Rishikimi i arsimit të veçantë në ACT*. Chiswick, NSW: Iniciativat e Shërbimit.

Sheppard-Jones, K., Kleinert, H. L., Druckemiller, W., & Ray, M. K. (2015). Studentët me aftësi të kufizuara intelektuale në arsimin e lartë: Perspektivat e ofruesve të shërbimeve të të rriturve. *Aftësitë e kufizuara intelektuale dhe zhvillimore*, 53(2), 120-128. doi:10.1352/1934-9556-53.2.120

Shulman, L. S. (2005). Pedagogjia tipike në profesione. *Daedalus*, 134(3), 52-59. doi:10.1162/0011526054622015

Silverman, J. C. (2007). Besimet dhe qëndrimet epistemologjike ndaj gjithëpërfshirjes te mësuesit e para-shërbimeve. *Arsimimi i mësuesve dhe Arsimi i veçantë* 30(1), 42-51. doi:10.1177/088840640703000105

Siperstein, G. N., Heyman, M., & Stokes, J. E. (2014). Rrugët drejt punësimit: Një sondazh kombëtar për të rriturit me aftësi të kufizuara intelektuale. *Revista e Rehabilitimit Profesional*, 41, 165-178. doi:10.3233/JVR-140711

Slee, P., Campbell, M., & Spears, B. (2014). *Zhvillimi i fëmijëve, adoleshentëve dhe familjes* (botimi i tretë). Port Melbourne, Australi: Cambridge University Press.

Spooner, F., & Browder, D. M. (2006). Pse të mësojmë kurrikulën e përgjithshme? Në D. M. Browder & F. Spooner (Ed.), *Mësimdhënia e Arteve, Gjuhës, Matematikës dhe Shkencave për Nxënësit me Aftësi të Kufizuara të Konsiderueshme*. (f. 1-13). Baltimore, MA: Brookes.

Staples, K. E., & Diliberto, J. A. (2010). Udhëzime për përfshirjen e suksesshme të prindërve: Puna me prindërit e nxënësve me aftësi të kufizuara. *Mësimdhënia e fëmijëve të jashtëzakonshëm*, 42 (6), 58-63. doi:10.1177/004005991004200607

Stein, D. S. (2016). *Mbështetja e sjelljes pozitive tek fëmijët dhe adoleshentët me sindromën Down. Metoda e përgjigjes por jo reagimit*. Bethesda, SHBA: Woodbine House.

Stephenson, J., & Carter, M. (2015). Përmirësimi i planifikimit arsimor për nxënësit me aftësi të kufizuara të rënda: Një vlerësim i të mësuarit profesional të bazuar në shkollë. *Revista Australiane e Arsimit të Veçantë*, 39 (1), 2-14. doi:10.1017/jse.2015.2

Sullivan, P., Mousley, J., & Zevenbergen, R. (2006). Veprimet e mësuesve që maksimizuar mundësitë e të mësuarit të matematikës në klasat heterogjene. *Revista ndërkombëtare e arsimit të shkencës dhe matematikës*, 4, 117-143.

Swinton, J. (2012). Nga Gjithëpërfshirja në Përkatesi: Një Teologji Praktike e Komunitetit, Aftësisë së Kufizuar dhe Njerëzisë. *Revista e Fesë, Aftësisë së Kufizuar dhe Shëndetit*, 16 (2), 172-190. doi:10.1080/15228967.2012.676243

Symeonidou, S. (2017). Arsimimi fillestar i mësuesve për gjithëpërfshirje: Rishikim i literaturës. *Aftësia e Kufizuar dhe Shoqëria*, 32 (3), 401-422. doi:10.1080/09687599.2017.1298992

Torr, J., Strydom, A., Patti, P., & Jokinen, N. (2010). Plakja te personat me sindromën Down: Sëmundshmëria dhe vdekshmëria. *Revista e Politikave dhe Praktikave për Aftësitë e Kufizuara Intelektuale*, 7 (1), 70-81.

Toson, A. L.-M., Burrello, L. C., & Knollman, G. (2012). Barazi në edukim për të gjithë: qasja e bazuar në aftësi dhe leadership arsimor gjithëpërfshirës. *Revista Ndërkombëtare e Arsimit Gjithëpërfshirës*, 17 (5), 1-17. doi:10.1080/13603116.2012.687015

Uditsky, B., & Hughson, E. (2012). Arsimi universitar gjithëpërfshirës - Një domosdoshmëri morale e bazuar në prova. *Revista e Politikave dhe Praktikave për Aftësitë e Kufizuara Intelektuale*, 9 (4), 298-302.

UNESCO. (2019)) Angazhimi i Cali për barazi dhe përfshirje në arsim. Marrë nga adresa <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370910>

Organizata e Kombeve të Bashkuara. (2006)) *Konventa për të drejtat e personave me aftësi të kufizuara dhe protokollin i saj opsional*. Marrë nga adresa <http://www.un.org/disabilities/default.asp?navid=15&pid=150>

Organizata e Kombeve të Bashkuara. (2015)) *Transformimi i botës sonë: Axhenda e vitit 2030 për zhvillim të qëndrueshëm. A/ RES/70/1*. New York, NY: Departamenti i Kombeve të Bashkuara për Informimin Publik.

Komiteti i Kombeve të Bashkuara për të Drejtat e Personave me Aftësi të Kufizuara. (2016)) *Koment i përgjithshëm Nr.4*. Marrë nga adresa <http://www.ohchr.org/Documents/HRBodies/CRPD/GC/RighttoEducation/CRPD-C-GC-4.doc>

Vaz, S., Falkmer, M., Ciccarelli, M., Passmore, A., Parsons, R., Black, M., . . . Falkmer, T. (2015). Përkatesia në shkollën e mesme të ulët: Faktorët kryesorë që shkollat fillore dhe të mesme duhet të marrin në konsideratë. *PLoS One*, 10(9), e0136053. doi:10.1371/journal.pone.0136053

Villeneuve, M., Chatenoud, C., Hutchinson, N. L., Minnes, P., Perry, A., Dionne, C., . . . Weiss, J. (2013). Përvoja e prindërve ndërkohë që fëmijët e tyre me aftësi të kufizuara në zhvillim kalojnë nga ndërhyrja e hershme në kopsht. *Revista Kanadeze e Arsimit*, 36 (1), 4-43. Vimercati, S.

Vimercati, S. L., Galli, M., Stella, G., Caiazza, G., Ancillao, A., & Albertini, G. (2015). Ngathtësia në kryerjen e detyrave që angazhojnë aftësitë motorike fine: dëshmi nga vlerësimi sasior i vizatimeve nga fëmijët me Sindromën Down. *Revista e Kërkimit Studimor për Aftësitë e Kufizuara Intelektuale*, 59 (3), 248-256. doi: 10.1111 / jir.12132

Webster-Wright, A. (2009). Ristrukturimi i zhvillimit profesional përmes të kuptuarit të të mësimit autentik profesional. *Rishikimi i Kërkimit Arsimit*, 79 (2), 702-739. doi:10.3102/0034654308330970

Wehman, P., Chan, F., Ditchman, N., & Kang, H. (2014). Efekti i punësimit të mbështetur në rezultatet e rehabilitimit profesional të të rinjve në kalim me aftësi të kufizuara intelektuale dhe zhvillimore: Një rast studimor i kontrollit. *Aftësi të kufizuara intelektuale dhe zhvillimore*, 52 (4), 296-310. doi:10.1352/1934-9556- 52.4.296

Wenger, E. (1998). *Komunitetet e praktikës*. Cambridge, Mbretëri e Bashkuar: Cambridge University Press.

Wilder, J., & Lillvist, A. (2017). Shpresa, dëshpërimi dhe gjithçka në mes - pritshmëritë e prindërve për kalimin në nivele në arsim të fëmijët e vegjël me aftësi të kufizuara intelektuale. Në S. Dockett, W. Griebel, & B. Perry (Eds.), *Familjet dhe kalimi në shkollë* (Vëllimi 21). Cham, Zvicër: Springer.

Wishart, J. G. (1993). Mëso duke pësuar: Strategjitë e shmangies të fëmijët e vegjël me sindromën Down. *Kërkime Studimore dhe Praktika për Sindromën Down*, 1 (2), 47-55.

Organizata Botërore e Shëndetësisë & UNICEF. (2012)) *Zhvillimi dhe aftësia e kufizuar në fëmijërinë e hershme: Një artikull diskutimi*. Maltë: Organizata Botërore e Shëndetësisë. Mund ta gjeni në: http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/75355/9789241504065_eng.pdf;jsessionid=E3D7C48A463719270508DD0B6CB37036?sequence=1.

Wright, C. A., Kaiser, A. P., Reikowsky, D. I., & Roberts, M. Y. (2013). Efektet e ndërhyrjes me shenja natyraliste në gjuhën shprehëse të fëmijëve të vegjël me sindromën Down. *Revista e Kërkimeve mbi Gjuhën, të Folurit dhe Dëgjimin*, 56, 994-1008. doi:10.1044/1092-4388(2012/12-0060)

Wright, I., Lewis, V., & Collis, G. M. (2006). Imitimi dhe zhvillimi përfaqësues të fëmijët e vegjël me sindromën Down. *Revista Britanike e Zhvillimit të Psikologjisë*, 24, 429-450. doi:10.1348/026151005X5125

Zafft, C., Hart, D., & Zimbrich, K. (2004). Lidhja me karrierës dhe kolegjit: Një studim i të rinjve me aftësi të kufizuara intelektuale dhe ndikimi i arsimit pasuniversitar. *Arsimi dhe Trajnimi te Personat me Aftësi të kufizura në Zhvillim*, 39 (1), 45-53.

Zimpel, A. F. (2016). *Trizomia 21. Çfarë mund të mësojmë nga njerëzit me sindromën Down*. Gottingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

■ SHTOJCË

Udhëzues Ndërkombëtar për Edukimin e Personave me Sindromën Down LISTA E PLOTË E REKOMANDIMEVE

PIKAT KRYESORE

1. Pavarësisht kontekstit shkollor, nxënësit me sindromën Down duhet të vendosen në klasa të përgjithshme dhe të përshtatshme për grupmoshën e tyre. Nxënësit me sindromën Down duhet të lejohen sa më shumë që të jetë e mundur të qëndrojnë në këto mjedise.
2. Mjediset shkollore duhet të jenë të sigurt, mikpritëse dhe pa asnjë formë dhune, ngacmimi apo abuzimi për të gjithë nxënësit, përfshirë ata me sindromën Down.
3. Mundësitë për të mësuar duhet të vijojnë përtej viteve të shkollës dhe gjatë gjithë moshës madhore.
4. Çdo vendim që lidhet me programet mësimore për nxënësit me sindromën Down duhet, njëjloj si për të tjerët, të merret mbi bazën e të drejtës për një kurrikulë të gjerë dhe të ekuilibruar nga aktivitete jashtë kurrikulare dhe jo mbi parashikime të nevojave gjatë moshës madhore.
5. Arritjet akademike të nxënësve me sindromën Down arrihen kryesisht përmes dhënies së mbështetjes gjatë procesit të të nxënit.
6. Stafi mësimor duhet të jetë i vetëdijshëm për gjasat e larta të dëmtimit të të parit dhe të dëgjuarit tek nxënësit me sindromën Down dhe se kjo mund të parashtrijë nevojën për masa të përshtatshme për të siguruar një proces efektiv të nxëni dhe komunikimi.
7. Sesione terapie gjuhe dhe të foluri dhe, aktivitete të tjera që përmirësojnë qartësinë dhe rrjedhshmërinë e të folurit, duhet të ofrohen për të gjithë nxënësit me sindromën Down.
8. Stafi mësimor duhet të bëjë përshtatjet e duhura sipas rastit, duke mbajtur në konsideratë faktin se nxënësit me sindromën Down mund të shfaqin një shkallë më të lartë vështirësish në komunikimin shoqëror.
9. Stafi i mësuesve duhet të marrë parasysh kufizimet e kujtesës verbale të punës dhe manipulimin e informacionit në kujtesën e punës.
10. Modeli me mjete vizuale duhet përdorur për të mësuar (përfshirë fjalët e shkruara).
11. Lëvizja dhe pjesëmarrja aktive duhet të përdoret sa herë që është e mundur.
12. Fizioterapia mund të mbështesë zhvillimin gjatë gjithë jetës të aftësive motorike fine.
13. Nëse një nxënës shfaq sjellje të pazakontë, mësuesit së pari duhet të përjashtojnë dhimbjen si shkak

Drejtimi dhe menaxhimi:

14. Drejtuesit duhet të jenë në përputhje të plotë me Nenin 24 të KRPD të OKB-së për edukimin dhe, të jenë vetëdijshëm për rolin e tyre në nxitjen e ndryshimeve të nevojshme kulturore.
15. Vendet në procesin e krijimit të një sistemi arsimor duhet të shmangin futjen e një sistemi shkollor special.
16. Drejtuesit duhet të ofrojnë mundësi për të gjithë stafin, duke përfshirë mësuesit ndihmës të ndërmarrin zhvillim profesional në aspektet e praktikës përfshirëse.
17. Drejtuesit duhet të sigurojnë kohën e duhur të planifikimit për ekipet mësimore.

18. Ekipet drejtuese duhet të mbështeten përmes krijimit të rrjeteve dhe komuniteteve të praktikës.
19. Drejtuesit duhet të krijojnë një vizion të përbashkët të gjithëpërfshirjes në të gjitha nivelet e sistemit arsimor, duke punuar në partneritet me familjet dhe komunitetin e gjerë.
20. Drejtorët duhet të mbajnë përgjegjësi për përzgjedhjen e stafit.
21. Mësuesit duhet të mbajnë përgjegjësi për mësimin e të gjithë nxënësve në klasa dhe duhet të drejtojnë punën e asistentëve të caktuar të mësimdhënies.
22. Ekipi drejtues i shkollës duhet të ofrojë mbështetje për zbatimin e politikës gjithëpërfshirëse të shkollës rreth ekipeve mbështetëse të të mësuarit.

MËSIMDHËNIA

23. Edukimi bazë i mësuesve duhet të përgatisë të diplomuar të aftë për të menaxhuar edukimin e të gjithë nxënësve në klasat gjithëpërfshirëse.
24. Në momentin kur një mësuesi i caktohet një klasë, ku përfshihen nxënës me sindromën Down, duhet të sigurohet zhvillimi i synuar profesional i tyre. Është e ditur se në disa vende, disponueshmëria e mbështetjes mund të jetë e kufizuar e, megjithatë, burimet e mësimit profesional në internet janë gjithnjë e më të aksesueshme.
25. Nxënësve me sindromën Down duhet t'u jepet mundësia të mësojnë kurrikulën e specifikuar për nivelin e tyre të vitit shkollor, të përshtatur sipas nevojës për të mundësuar angazhimin e tyre me rezultatet e të nxënësve.
26. Mbështetje dhe përshtatje shtesë duhet të bëhen të disponueshme për të gjithë nxënësit në klasë, nëse ata dëshirojnë t'i përdorin ato.
27. Kur përdoren plane edukimi individual, të gjithë pjesëtarët e ekipit mësimdhënës, përfshirë drejtuesit e shkollës, duhet të përfshihen në planifikimin, jetësimin dhe vlerësimin e tyre. Të paktën një anëtar i familjes ose advokues duhet të përfshihet në këtë proces. Nxënësi duhet të përfshihet dhe të mbështetet për të kontribuar.
28. Mësimdhënia në klasat gjithëpërfshirëse kërkon që të akomodohen nevojat mësimore të të gjithë nxënësve.
29. Sjellja është komunikim. Është e nevojshme të përcaktohen qëllimet prapa sjelljeve dhe të veprohet mbi shkakun e tyre.
30. Sjellja shmangëse është e zakonshme dhe mësuesit duhet të ruhen nga nxënësit duke përdorur këto strategji në mënyrë që ata të zhvillojnë këmbëngulje në të mësuar.

EDUKIMI

31. Ndërhyrja e hershme në mjediset gjithëpërfshirëse çon në nivele më të thella të të nxënësve dhe rezultate më të mira sociale sesa programet e ndërmarra në mjedise të ndara. Mbështetja e fëmijëve të angazhohen në përvoja tipike të njohura për të nxitur zhvillimin.
32. Profesionistët, si drejtorët e shkollave dhe drejtuesit e sistemit, duhet të mbështesin familjet për të kaluar në mjedise gjithëpërfshirëse.
33. Mësimdhënia e qartë dhe me durim i rutinave të shkollës është thelbësor.

34. Klasat gjithëpërfshirëse ofrojnë mundësi për të marrë në mënyrë të tërthortë njohuri kulturore dhe ato që lidhen me moshën.
35. Nxënësit duhet të inkurajohen të ndjekin shkolla të mesme gjithëpërfshirëse dhe duhet të mbështeten të qëndrojnë atje deri në fund të shkollës së mesme.
36. Shkolla e mesme e ulët duhet t'i përkushtohet mësimdhënies së kurrikulës akademike të shkollës së mesme të ulët sepse mundësitë për ta mësuar atë material kufizohen pas përfundimit të viteve të shkollës.
37. Personat me sindromën Down kanë të drejtë të edukohen rreth marrëdhënieve, seksualitetit dhe shëndetit riprodhues.
38. Përvoja e punës në mjediset e komunitetit zhvillon attribute jo-akademike thelbësore për punësimin siç janë, aftësitë emocionale dhe të sjelljes. Përvoja e punës në punishtet e mbrojtura ose ambiente të tjera të ndara gjatë viteve të shkollës, nuk ofron mundësitë e nevojshme për të mësuar rreth punësimit të hapur.
39. Mundësitë për të vazhduar edukimin në një mjedis zyrtar, ashtu edhe në atë joformal, mund të kërkojnë planifikim të qartë përtej viteve të shkollës.
40. Edukimi pas shkollës së mesmes duhet të jetë i disponueshëm për studentët me sindromën Down, nëse ata dëshirojnë të ndjekin studime të mëtejshme. Duhet të sigurohen përshtatje dhe mbështetjet e nevojshme njësoj si për nivelet e tjera të arsimit.
41. Trajnimi i vazhdueshëm në vendi e punës duhet të kryhet nga mbikëqyrësit që janë anëtarë të stafit të organizatës, në vend të trajnerëve të jashtëm;
42. Trajnerët e jashtëm mund të jenë të dobishëm në mbështetjen e stafit në vendet e punës për të trajnuar punonjësit me sindromën Down dhe për të monitoruar performancën.
43. Personat me sindromën Down por pa ndërlikime të tjera, vazhdojnë të zhvillohen intelektualisht gjatë gjithë moshës së rritur dhe për këtë duhet të gëzojnë mundësi edukimi gjatë gjithë jetës.
44. Të mësuarit e pandërprerë të shkrimit dhe leximit në moshë të rritur është mjaft efektiv në të gjitha fushat e jetës dhe realizohet nga bashkëmoshatarë, sipas rastit.
45. Aftësitë numerike ndryshojnë me përparimet teknologjike dhe, të rriturit me sindromën Down, duhet të ndihmohen për të mësuar të përdorin pajisje si telefonat inteligjentë dhe aplikacionet kompjuterike, kur ato janë në përdorim nga komuniteti i përgjithshëm.
46. Mbështetja nga të rritur të besueshëm për t'i mundësuar personave me sindromën Down të menaxhojnë financat e tyre ka të ngjarë të jetë e nevojshme.



ISBN 978-1-78972-083-9



9 781789 720839 >